EDU

lecciones maestras

DIDÁCTICA, RECORRIDOS Y PORVENIR
LECCIONES MAESTRAS

Alicia Camilloni
Susana Celman
Gloria Edelstein
Marta Souto
(autoras)

Julia Bernik
Victoria Baraldi
Oscar Lossio
Virginia Luna
(compiladores)

ediciones UNL

Didáctica, recorridos y porvenir

Didáctica, recorridos y porvenir

Lecciones maestras

Alicia Camilloni
Susana Celman
Gloria Edelstein
Marta Souto
AUTORAS

Julia Bernik
Victoria Baraldi
Oscar Lossio
Virginia Luna
COMPILADORES

ediciones UNL

CÁTEDRA

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

ediciones UNL

Consejo Asesor
Colección Cátedra
Alicia Camilloni
Miguel Irigoyen
Bárbara Mántaras
Isabel Molinas
Héctor Odetti
Andrea Pacífico
Ivana Tosti

Dirección editorial
Ivana Tosti
Coordinación editorial
María Alejandra Sedrán
Coordinación comercial
José Díaz

Corrección
Lucía Bergamasco
Diagramación interior y tapa
Verónica Rainaudo

—

Sugerencias y comentarios
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

Didáctica, recorridos y porvenir : lecciones maestras / Alicia Camilloni ... [*et al.*].
– 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL, 2023.
Libro digital, PDF/A - (Cátedra)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-427-3

1. Didáctica. 2. Educación Superior.
3. Epistemología. I. Camilloni, Alicia.
CDD 378.001

Índice

Agradecimientos

A Alicia, Gloria, Marta y Susana, por la generosidad, por seguir enseñando siempre.

A la editorial de la Universidad Nacional del Litoral, por ofrecernos siempre la ocasión de seguir co–construyendo.

A todas y todos quienes pensamos y trabajamos por y en una universidad pública, arraigada en los desafíos de un presente, proyectada siempre a un porvenir justo y mejor.

Presentación

Cada sujeto, por ocasional o tenue que sea, nos impone una estética peculiar. Cada palabra, aunque esté cargada de siglos, inicia una página en blanco y compromete el porvenir.

Jorge Luis Borges, La moneda de hierro, 1996

Durante los años 2020 y 2021, el mundo entero y cada uno de nosotros atravesamos uno de los acontecimientos más impactantes de los últimos tiempos: la crisis pandémica por el virus SARS–CoV–2. En el espacio en el que estábamos, fuimos testigos y protagonistas de abruptas modificaciones en nuestra vida cotidiana, en los ámbitos de lo doméstico, lo laboral y otras dimensiones de lo social amplio. Cambiaron las condiciones de existencia porque fueron otras las condiciones materiales y simbólicas para atravesar ese contexto de crisis. Las tensiones entre el cuidado del orden vital y el acrecentamiento de la pérdida, fueron cada vez más intensas. En estos años, la humanidad quizás se reconoció en su naturaleza más profunda, en su desnudez de parámetros y estructuras para hacer frente a tamaña disrupción.

Es en ese tiempo, en el que se configura el deseo de compilar este libro *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*. Algo del orden vital nos impulsa y nos empuja a inventar esta hermosa ocasión de reunir cuatro escritos de importantes maestras y referentes del campo didáctico: Alicia Camilloni, Susana Celman, Gloria Edelstein, Marta Souto.

¿Por qué *lecciones* y por qué *maestras*? Sus trayectorias de décadas como referentes centrales en la construcción del campo didáctico configuran siempre sus trabajos como una invitación a ampliar la mirada sobre la inmediatez de las prácticas, a reconocer las tramas de sentidos que las sostienen, a batallar siempre con las respuestas cerradas sobre el enseñar, el aprender, la formación, la experiencia educativa y los saberes que los sujetos de la educación ponen en juego. A advertir el sentido de las preguntas antes que la dirección de las respuestas. A amplificar la trama de nuestras prácticas para entenderlas como prácticas sociales que afectan y alteran un espacio social porque desde y en ese mismo espacio, se gestan. Las relevantes contribuciones de nuestras maestras nos permiten siempre abrir a la reflexión y al análisis antes que clausurar el vasto mundo de la enseñanza con verdades

preconcebidas, propician que podamos mirarnos en un trabajo siempre colectivo que requiere siempre de posicionamientos particulares y tramas compartidas.

Fue y sigue siendo fundamental el valor de sus obras tanto para el grado, el posgrado, la investigación, la formación continua y el desarrollo profesional, en el país y en el ámbito educativo latinoamericano. Habilitaron la reflexión, el análisis, la reconsideración de los criterios para construir tanto las prácticas de la enseñanza como las de gestión y desarrollo curricular, ofreciendo sólidas herramientas teórico–epistemológicas para su planificación, diseño, desarrollo y evaluación. En particular, en nuestra Universidad Nacional del Litoral, sus aportes han sido medulares en diferentes instancias de trabajo en todos los niveles y en los ámbitos de gestión y asesoramiento académico.

Es por ello que en este momento y en el escenario de esta actual crisis pandémica, entendimos que era potente la idea de volver a leerlas para volver a pensar junto con ellas criterios y razones para la buena enseñanza. Así, fue que las invitamos a un nuevo recorrido por dos de sus obras de referencia ineludible: *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (1996) *y La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1998). Ambos, publicados hace más de 25 años, escritos junto con otras maravillosas colegas[1] en la difícil década del 90, atravesados por el escenario de las problemáticas que emergieron en la Argentina y en otros países de la región. A través de sus páginas, nos ofrecían razones para comprender la enseñanza en una década que nos marcaba otras coordenadas témporo–espaciales y nos exigía reconstruir y fortalecer nuestros parámetros didácticos, pedagógicos y curriculares enmarcados en un proyecto social amplio, en ese momento, en profunda crisis.

Las *lecciones* que ellas nos comparten nos convocan y nuevamente nos congregan a pensar innumerables hilos que configuran las buenas prácticas de la enseñanza, en tanto prácticas humanas deudoras de un tiempo histórico. Si tuviésemos que hacer un recorrido por sus reflexiones, nos gustaría detenernos en algunas, a modo de respetuosa incitación a su lectura.

Construir lo común en las particularidades y desde las diferencias es quizás una de las prácticas que más dificultades nos trae al género humano. En las

1 Las autoras de *Corrientes Didácticas Contemporáneas* son: Alicia Camilloni, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Souto, Susana Barco y María Saleme de Bournichon, maestra, quien elaboró un magistral Prólogo. Por otro lado, el libro *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* fue escrito por Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. En esta oportunidad, no pudimos contar con los valiosos aportes de todas las autoras. Por otro lado, sabemos que tanto a Edith Litwin como a María Cristina Davini les gustaría recibir esta escritura colectiva como un pequeño homenaje. Sus autoras se encargan de manifestarlo aquí, en sus escritos.

prácticas académicas y científicas, ambas también experiencias humanas, se configura como un desafío constante. Son muchos los afanes por construir tramas comunes y hacer del presente un mejor lugar para todas y todos. Es este un hilo que entreteje la obra de estas maestras y que, en palabras de Alicia Camilloni, se plantea así:

> Las distintas contribuciones que entregamos antes, como autoras, en los dos libros, y que ahora efectuamos en esta presentación sobre esas temáticas, difieren, entre nosotras, en lo relativo a posturas y a proyecciones de acción. Fueron distintas en el momento en el que estos libros se compusieron y continúan manifestándose sus diferencias que, con el tiempo no han desaparecido, sino que, más bien, diría que se han fortalecido. Y no puede ser de otra manera. Diversas corrientes encuentran sus raíces en preguntas que son comunes, que son compartidas, pero que no tienen una única respuesta. Diversas preguntas nacen de intereses que priorizan aspectos diferentes de una realidad muy compleja que se interpreta a partir de diversos criterios, aunque con fundamento en ejes y valores sociales y culturales comunes, siempre, sin embargo, de manera comprometida con una realidad que reclama la acción.

La conciencia de una temporalidad que nos atraviesa como seres humanos, interrumpe a la vez que habilita, descompagina a la vez que ordena, pulsa cada una de las experiencias. La posibilidad de tomar conciencia de este tiempo, en las prácticas educativas, en lo que escribimos y leemos, en cómo gestamos los vínculos, los lazos y proyectos académicos es también un ejercicio difícil porque requiere suspender urgencias, priorizar itinerarios, volver a leer–nos y re–escribir. Marta Souto nos enseña al respecto lo siguiente:

> Reflexionar sobre una obra ya escrita es la propuesta, pensando en una reescritura, una lectura a lo largo del tiempo y los nuevos ejes para escribir sobre Didáctica. Propuesta que implica un ejercicio no habitual, un desafío de atravesar el tiempo vivido en términos de una disciplina a la que nos hemos dedicado. Tiempo transcurrido, vivido enseñando, estudiando, formando a otros y a uno mismo, escribiendo e investigando. Tiempo dedicado sin interrupción a la profesión. Más que de tiempo, prefiero hablar de temporalidad. Mirado en un lapso largo se pierden fechas, años, períodos, ciclos y se aprecian las continuidades en su devenir, los recorridos hechos, la duración de los procesos que un día comenzaron y siguieron, procesos de pensamiento que fueron cambiando y que permiten captar el sentido de duración, de presencia de un devenir temporal que no se confunde con fechas ni corte alguno sino que permanece en su transcurrir.

Poner en jaque siempre nuestras pretensiones de decirlo todo y decirlo bien, como algún sociólogo ya nos lo advertía, es una lección maestra. Cruzar el territorio de las verdades consumadas y decidir habitar la pregunta, lo incierto y lo contradictorio que atraviesa nuestras experiencias vitales. Y, entonces, las experiencias de construir saber sobre esas prácticas se constituyen en

una desafiante elección pedagógico–social y epistemológico–política. Porque nuestras decisiones siempre tienen sus efectos. En esas direcciones nuestras maestras vuelven a insistir y nos exhortan a reconocer lo que aún está por hacerse, como lo plantea Susana Celman:

> una de las deudas pendientes es la brecha entre la conocer, comprender y acordar con la enunciación verbal de los conceptos y principios de la Evaluación Formativa y el diseño y concreción de propuestas prácticas de acción que intenten construir experiencias en este sentido. Esta distancia entre el plano de enunciación y el plano de las prácticas abre una problemática que no puede pensarse solamente desde el eje de lo individual, pues construir prácticas enmarcadas en esta perspectiva requiere de algo más que deseos personales, voluntad individual y capacidad de indagación, diseño y realización de esa tarea compleja. Me refiero a la coexistencia de componentes (sociales, políticos, institucionales, económicos y culturales) que, formando parte de un proyecto social educativo, promuevan la gestación de iniciativas participativas y creativas, sostengan colectivamente el esfuerzo de su realización, impulsen las tareas de análisis y revisión crítica y abran espacios para la elaboración colectiva de nuevas teorías emergentes visualizadas como necesarias y posibles en una Pedagogía de lo Justo, parafraseando a Freire.

También lo subraya Marta Souto:

> Ahora nos quedan por analizar las clases *on line* que los alumnos realizan con sus maestros o profesores y con participación de los padres u otros adultos, en tiempos de pandemia. ¿Cuánto de la clase áulica conservan? ¿Qué surge del cruce de una clase escolar con una clase en casa? ¿Cuáles son sus reglas y aperturas? ¿Qué conciencia tiene el sujeto del pasaje de un espacio real en la casa al espacio virtual de una clase? Se trata de reproducir la realidad —siempre ficcional del aula—virtualmente, o sea creando lo virtual sobre lo ya virtual, superponiendo la ficción tecnológica sobre la ficción pedagógica. ¿Dónde queda el espacio de lo real? ¿Qué tipo y cuánto de artificiosidad tolera la enseñanza? ¿Cuándo se la desnaturaliza? ¿Cuándo y cómo cambia de sentido? ¿Cuándo nos animaremos a pensar de otro modo alterando las formas «clásicas» del enseñar? Se trata de inventar nuevas formas de la enseñanza

> con la tecnología al alcance y no de agregar la tecnología a lo ya existente. No es más de lo mismo sino algo propio, distinto.

Leer y hacer el campo disciplinar desde el presente como imperativo político en tanto ya no es posible detenernos en prácticas obstinadas de etnocentrismo académico, lo real ya nos ha hablado de innumerables maneras a todas y a todos, en particular a quienes estamos comprometidas y comprometidos en la construcción de otros saberes para otras prácticas científicas, disciplinares, pedagógicas. En estas direcciones, Gloria Edelstein nos amplifica sentidos:

> No es posible obviar desde ningún campo disciplinar, y la Didáctica no está exenta de ello, que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes, que nos reclaman un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance, la necesaria interpelación respecto de cuestiones tales como: el mundo en que vivimos; nuestras sociedades; la cultura, las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves epocales; las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de aquellos y aquellas a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. No es posible obviar por lo mismo, la urgencia de imaginar desde la Didáctica propuestas acordes a un tiempo que muestra la marca de una nueva etapa en la historia de la humanidad (…) Notas anticipadas ya hace décadas que se profundizan, casi se podría decir se extreman, a partir de la inédita y conmocionante experiencia que hemos vivido/estamos viviendo a raíz de la pandemia Covid 19.

Las citas precedentes se configuran en solo algunos rasgos que hemos querido anticipar de sus lecciones, las que están desplegadas en las siguientes páginas que componen este libro, escritas desde la especificidad y particularidad de cada una de las autoras, en estilos también diferentes y para ser leídas en clave caleidoscópica, abiertas a ser recorridas en múltiples direcciones y desde los ángulos que cada lector y lectora quieran elegir. Por ello, son lecciones maestras porque desde la entrada que cada quién decida, será posible arribar siempre a ocasiones para seguir pensando.

También se encontrarán con un amoroso reconocimiento de cada una de ellas a sus compañeras Edith Litwin y Cristina Davini, entre todas han configurado sus recorridos como colegas y amigas. Para quienes compaginamos estas lecciones es también necesario honrar el trabajo de ellas en la construcción de prácticas cada vez más colectivas y justas, como por ejemplo, en la hechura de este libro que aquí se ofrece.

Compiladores

Santa Fe, otoño 2022.

Lección 1
Reflexiones epistemológicas sobre la didáctica

Alicia R. W. de Camilloni

Hace ya varios años, con el propósito de estructurar mi participación en el libro que preparábamos sobre corrientes didácticas, partí de un interrogante que me condujo a analizar en clave epistemológica, la situación actual del campo pedagógico en su conjunto, así como las delimitaciones que se presentan en las disciplinas que en él se han ido construyendo. Entendí que, si se planteaban sus problemáticas en términos de «corrientes», era necesario considerar agrupamientos en los que ideas y autores pudieran distinguirse por sus intereses compartidos y por sus divergencias, por los desafíos que enfrentaban prioritariamente, por las tradiciones que encarnaban, por sus concepciones respecto de temas mayores en lo referente a la educación y a la enseñanza. Así, pues, desde su inicio, el trabajo a realizar exigía una definición de lo que serviría de base para la identificación de las corrientes que se habrían de presentar, los criterios a adoptar para su delimitación y la elección de características significativas que pudieran asumirse como rasgos de identidad. Era importante atender, igualmente, a su origen, a su alcance y su validez. En el título de ese trabajo, resumí, con la enunciación de «deudas, herencias y legados», las vinculaciones que, a mi criterio, aparecían en la compleja trama conceptual que se establecía entre ideas y autores. Traté de dar cuenta del origen histórico de la didáctica y de las múltiples relaciones que se han establecido entre la Filosofía de la Educación, las Ciencias de la Educación y la Didáctica.

Desde mis tiempos de estudiante, me interesé por las cuestiones epistemológicas y, en este caso, me concentré en intentar precisar una ubicación para la Didáctica en el campo de las disciplinas pedagógicas y en analizar, subsecuentemente, los discursos pedagógicos de autores relevantes en estos dominios, en atención a la importancia de la difusión de sus ideas y la influencia que ejercieron sobre otros autores. En otros trabajos, justifiqué mi atribución del carácter de ciencia social que asigno a la Didáctica en cuanto disciplina y a la posición que, a mi juicio, se le puede otorgar, asumiendo que se trata de una definición programática en el sentido que George Kneller otorga a esta clase de definición. Herencias y deudas que, en el recorrido de un análisis histórico, surgen de muy diversas fuentes y que, cuando se trata de una ciencia social, y como ocurre con todas ellas, lejos de ser autónoma y de estar encapsulada, las teorías que han ido surgiendo en el transcurso

del tiempo en el dominio de la ciencia didáctica de la acción social de la enseñanza, de acuerdo con la posición que pensé que correspondía asignarle, son deudoras unas de otras, producto de lógicas que pueden ser semejantes o contrapuestas, responder a racionalidades disciplinarias diversas, adoptar una visión holística o específicamente parcializada, ya sea como macro, meso o micro teoría, presentándose en su conjunto, como un gran abanico de respuestas y propuestas a los muchos problemas que teorías y prácticas tratan de resolver. Los maridajes no se reducen a las ciencias sociales entre sí, porque abarcan a todos los campos del conocimiento y, también, de la vida, dada la amplitud de las preocupaciones que la educación concita en quienes se proponen no solo describir y explicar lo que a ella atañe, sino que tienen la intención de proyectar y materializar las acciones que se orienten al logro efectivo de los mejores resultados deseados y a la prevención de los indeseados. Las teorías de la Filosofía de la Educación y los aportes de las otras Ciencias de Educación son cruciales en el desarrollo de la Didáctica. Las relaciones que se establecen entre las cada vez más numerosas disciplinas pedagógicas, lejos de ser relaciones de subordinación, importan comunicaciones fértiles y diálogos críticos que manifiestan de modo constructivo que la apertura de ideas es una condición esencial de la construcción de las teorías de la acción social, en general, y de la enseñanza, en particular. Es en este diálogo, como dijimos, abierto y crítico, que se edifican los que serán los legados de la Didáctica.

Es característica de quienes trabajan en el terreno de la Didáctica, la adopción de una actitud de permanente curiosidad y la búsqueda de nuevas ideas y de enriquecimiento continuo. Es propia de la Didáctica, igualmente, como ocurre en todas las ciencias sociales, la coexistencia simultánea de diferentes corrientes de pensamiento. Lo comprobamos en los dos libros que aquí se recuerdan, en el que se refiere a las corrientes de la didáctica y el que desarrolla temas de evaluación.

Las distintas contribuciones que entregamos antes, como autoras, en los dos libros, y que ahora efectuamos en esta presentación sobre esas temáticas, difieren, entre nosotras, en lo relativo a posturas y a proyecciones de acción. Fueron distintas en el momento en el que estos libros se compusieron y continúan manifestándose sus diferencias que, con el tiempo no han desaparecido, sino que, más bien, diría que se han fortalecido. Y no puede ser de otra manera. Diversas corrientes encuentran sus raíces en preguntas que son comunes, que son compartidas, pero que no tienen una única respuesta. Diversas preguntas nacen de intereses que priorizan aspectos diferentes de una realidad muy compleja que se interpreta a partir de diversos criterios, aunque con fundamento en ejes y valores sociales y culturales comunes, siempre, sin embargo, de manera comprometida con una realidad que reclama la acción. La didáctica es una disciplina teórica, de otro modo nada podría generalizarse en este campo, pero se enfoca en la acción y en

el mejoramiento de la realidad educativa y social. Por esta razón, el corpus de la didáctica contiene como destino fundante a la práctica.

Al igual que lo señalaba Susana Barco, me preocupan profundamente las cuestiones relacionadas con la formación docente. He dedicado varios trabajos a este tema, en los que acentúo la importancia de hacer efectiva la profesionalización de los docentes. Cuestión en la que es necesario considerar cómo resolver de manera adecuada la formación inicial, el desarrollo profesional continuo y el régimen laboral de los docentes. Si bien es cierto que no podemos desestimar ni desterrar las múltiples incertidumbres que acechan a las actividades de enseñanza (qué enseñar, cómo enseñar), debemos reconocer que, gracias a la profusa investigación que se ha venido realizando desde principios del siglo XX en la Filosofía de la Educación, en las Ciencias de la Educación, en la Didáctica General y en las Didácticas Específicas, así como en el gran mundo del conocimiento, contamos hoy con certezas y no nos enfrentamos solamente a un amenazante cúmulo de incertidumbres. Sabemos mucho más acerca del aprendizaje y de la enseñanza que lo que se conocía hace unas pocas décadas. Los que trabajamos en el terreno de la Didáctica tenemos el deber de exteriorizar nuestro gran reconocimiento a los investigadores que, también en nuestro país, han aportado conocimiento y experiencia, así como a los docentes que enseñaron y aprendieron, desarrollaron y pusieron en práctica proyectos innovadores o no, pero siempre con el propósito claro de que todos nuestros alumnos, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, lograran mejores aprendizajes. Las certezas que hoy tenemos son, sin duda, provisorias. La nueva epistemología de la que nos habla Ronald Barnett y de la que hablaba Carl Sagan, nos marca una vereda colmada de problemas y dificultades, la de la incertidumbre y el escepticismo.

Se trata, ciertamente, de un desafío, pero que está lejos de cerrarnos el camino del porvenir. Por el contrario, tiene la virtud de ampliar el campo y ofrecer nuevas oportunidades al desarrollo de la creatividad del pensamiento y la acción pedagógica. La formación profesional del docente seria, rigurosa, responsable y abierta a los avances del conocimiento permite desarrollar teorías y prácticas destinadas a mejorar la participación de los docentes en los procesos de diseño y desarrollo curricular, de programación y toma de decisiones, de selección y empleo de una diversidad de estrategias de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes y de autoevaluación de la gestión docente. Rechazamos, en consecuencia, la muy errada denominación que asignaba a la docencia Donald Schön (1998) quien la caracterizó como semiprofesión. Por el contrario, es y debe ser respetada y desplegada como una profesión configurativa, creadora y con fuertes bases científicas que se actualizan, se redefinen, se recrean y se discuten continuamente.

En este sentido, creo en el progreso de la Didáctica, siempre con bases válidas, provisoriamente adoptadas y fundamentadas. En el entendimiento de que la articulación entre investigación y docencia debiera fortalecerse

dado que la enseñanza es uno de los factores determinantes de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, se plantea la necesidad de encontrar el modo de construir puentes sólidos entre la investigación, por un lado y, por el otro, la práctica de la enseñanza y la gestión de la educación. Un propósito que no nos sería difícil de lograr si recordamos la observación de Jean–Claude Astolfi (1993) que diferenciaba las investigaciones según su propósito y concluía que en la didáctica, si bien no todas son praxeológicas porque algunas están destinadas, decía, solo a producir conocimiento y sus destinatarios son los académicos del campo, otras están dirigidas no solo a conocer las características de la teoría y la práctica de la enseñanza sino, particularmente, a orientarla con éxito de acuerdo con los fines asumidos de calidad y equidad para la educación, como enseñanza «ambiciosa» de acuerdo con el adjetivo teñido de imaginación utópica que emplea Lorrie Shepard (2021).

Otro autor que contribuye a dar respuesta a las preguntas relacionadas con las razones teóricas que operan como obstáculos para la vinculación efectiva de la investigación y la práctica, es Charles Clark (2011). Él nos ayuda a responder, de entre los diferentes modelos de investigación sobre educación, y de investigación para la educación, cuál es el que puede favorecer el establecimiento de puentes entre el conocimiento producido por los investigadores y el conocimiento efectivamente usado por profesores, administradores y políticos.

Clark examina tres modelos: primero, la investigación que continúa el modelo científico de las Ciencias Naturales; segundo, el modelo de la realidad social; y tercero, la ciencia educacional crítica. El primer modelo es caracterizado por Clark como análogo en las ciencias sociales a la búsqueda desarrollada con enfoque positivista por las ciencias naturales. Responde a la idea de que la buena investigación debe expresar en términos «científicos» la realidad social incluyendo en esta a la educación. Esta investigación trabaja en el relevamiento de datos brutos verificables por los sentidos, con un concepto robusto de la causalidad. Y supone que existe un alto grado de generalizabilidad de sus hallazgos teóricos. Pero, reflexiona críticamente Clark, no tiene en cuenta que el sujeto de la educación es una persona y que las causas de sus acciones se encuentran enmarcadas, en verdad, en las condiciones de deseabilidad que les imprimen los actores. Son los valores y los fines que ellos asumen los que otorgan significado a pensamientos y acciones y que, además, difieren de individuo a individuo, sin que se niegue por esto la influencia de la presión de la comunidad que, más grande o pequeña, juega un importante papel en el despliegue de las acciones de los individuos. La comprensión de las acciones, de sus causas y fines, no se debe agotar, entonces, en el registro sensorial, sino que exige siempre interpretación. Las acciones se pueden sostener o se pueden suprimir de acuerdo con las valoraciones del sujeto y de la comunidad. Pero la realidad

social no permanece congelada. Es emergente. Las causas no son anteriores sino posteriores. Las causas son, como también afirmaba Jon Elster (1990) los fines intencionales y no intencionales de la acción.

De acuerdo con el segundo modelo de investigación, al que Clark denomina «de la realidad social», la interpretación de una investigación ocurre en una situación contextualizada y en relación con un conjunto de intencionalidades y cogniciones. Siempre es una y solo una de las historias que pueden ser contadas. El lenguaje, como parte de la situación, no es objetivo. Es, como vemos, un enfoque diferente del anterior, pero que tiene también limitaciones. Un ejemplo muy interesante de la influencia de las creencias de los docentes sobre la interpretación que hacen de las investigaciones que leen, se encuentra en un trabajo de Mary M. Kennedy (1997) en el que la validación y la aceptación o rechazo de las conclusiones de las obras estudiadas, así como el juicio de los docentes acerca de si pueden ser empleadas en la práctica, depende de las ideas y creencias previas que estos tienen.

Clark señala que este segundo modelo tiene también limitaciones. Según von Wright, el ambiente físico y la situación social son factores cuasi–causales. También hay situaciones sociales que enmarcan las situaciones investigadas y que deben ser igualmente reconocidas, así como hay que aceptar la existencia de entidades no observables, tales como los atributos personales. E, incluso, como observaba Hamlyn (1977, en Charles Clark, ibidem, 41) cuando se valora algo, hasta pueden ser oscuras las razones para el propio sujeto.

Y, finalmente, presenta Charles Clark el tercer modelo, el modelo «de la ciencia educacional crítica». Para su construcción, recuerda que Carr y Kemmis realizaron una adaptación, para el campo educativo, de la Ciencia social crítica. La investigación–acción se convierte en una modalidad de aproximación a lo real, que trasciende en profundidad el carácter de una mera metodología empleada para recoger información. Análoga a la propuesta epistemológica de Uljens (1997), la investigación–acción construye una realidad en la que «ilustrados» los participantes, se encuentran en condiciones de «emanciparse». Un movimiento que vale tanto para los alumnos como para los docentes. El modelo se desarrolla en un proceso de ciclo seriado de autorreflexión, planeamiento, actuación, observación y reflexión sobre la teoría y la práctica, en el que participan todos los implicados.

Cabe, sin embargo, hacer algunas observaciones sobre la autorreflexión. Si tratamos de centrarnos en la Praxis, en el sentido aristotélico del concepto, Wilfred Carr (2006) ha formulado una pregunta fundamental básica que ha ocasionado un sinnúmero de debates y controversias: «¿qué es lo que guía la phronesis?». Las respuestas a este interrogante invitan a la polémica. Esta se entabla de manera muy interesante, por ejemplo, entre Paul Hirst y el propio Wilfred Carr (en Clark, ibídem, 48) acerca de cuál ha de ser la guía para la reflexión. La pregunta se plasma en la discusión en torno del siguiente interrogante: ¿cómo intervienen los pensamientos en la deliberación? Paul

Hirst indica que son las preguntas, con base en la Filosofía de la Educación, las que la han de guiar, las que deben ser formuladas por quien ordene la reflexión primera y que esté en condiciones de mostrar los pasos necesarios para plasmar la reflexión, porque la autorreflexión necesita formarse con la orientación de un experto, no puede configurarse espontáneamente. En el curso de esta discusión, en la polémica Hirst–Carr, sobre los procesos de reflexión, este último afirma que la phronesis es un modo ético de razonar, un modo no teórico, un razonamiento situado, no metodológico porque no está preocupado, tal como lo afirmaba Hans Gadamer, por la pericia técnica. La reflexión deliberativa requiere un modelo dialógico de las ciencias sociales. El rol de la razón práctica es la formación de buenos propósitos y fines sociales. Por este motivo, sostiene Carr, son necesarias varias acciones: en un principio, es preciso recuperar el sentido de la Filosofía Práctica y actualizarlo teniendo en cuenta que la comprensión y el conocimiento práctico solo pueden ser desarrollados por los practicantes mismos, que se implican en un diálogo en el que los supuestos de sus acciones no son inalterables, sino que el agente puede proponerse transformarlos. La praxis, sostiene Carr, es la investigación del practicante. Tiene carácter histórico, está situada en un contexto, y en este el practicante pone a prueba sus supuestos, de los cuales es preciso que tome conciencia. La iniciativa y la participación en la investigación educativa llevada a cabo por profesores, administradores y políticos es considerada indispensable por Carr, no solo para que la investigación influya realmente sobre la práctica sino porque es, igualmente, la condición de base para que sea posible realizar investigación relacionada, significativamente, con las acciones propias del campo de la educación.

Wilfred Carr afirma, finalmente, que hay que emprender una investigación que responda a la búsqueda de soluciones para estrechar la distancia entre investigación y práctica en la educación, como la que realizaron algunos investigadores que incorporaron docentes en el diseño y desarrollo de sus proyectos y que, una vez concluido su trabajo de investigación, lo sometieron a practicantes que se interesaron en poner a prueba sus conclusiones en circunstancias auténticas de la enseñanza real. La investigación–acción es, de este modo, una de las vías que se abren para dar el rol de investigador al practicante de la enseñanza (Kemmis y McTaggart, 1988).

Las posturas encontradas de Hirst y de Carr plantean soluciones también enfrentadas. ¿La formación del practicante de la enseñanza requiere o no una sólida base, fundamentada, en Filosofía de la Educación o consiste en la capacidad de analizar la práctica propia y reflexionar sobre ella, la que constituirá por sí la clave del mejoramiento de sus acciones? Uno u otro enfoque tienen requerimientos y destinos diferentes.

Es necesario tomar posición y definir, por ende, la relación entre Didáctica y Filosofía de la Educación.

¿Es la Filosofía de la Educación la que determina los fines y las Ciencias de la Educación, y entre ellas, la Didáctica, las que tienen la misión de proponer los medios? Esta ha sido una respuesta clásica pero que, a mi juicio, debe ser revisada. Las prácticas no pueden ser ajenas a la definición de los fines. Tampoco pueden colocarse al margen la Filosofía de la Educación o las Ciencias de la Educación. Definir fines es una empresa compartida por su responsabilidad, así como por la necesidad de que una variedad de perspectivas, conocimientos y modos de pensar intervengan en esta decisión. En la actualidad, aunque puede haberlo hecho en otros tiempos, la Filosofía no origina ni establece fines.

Se ocupa de examinar los fines que son postulados por los portavoces de la sociedad, pertenezcan o no al campo profesional de la educación. Los investigadores, los prácticos, las autoridades y los políticos contribuyen a la definición explícita de los fines. La Filosofía de la Educación tiene una misión de análisis sistemático y vigilancia sobre los fines y los valores que se explicitan, los que se alcanzan y los que no se alcanzan y los que se ocultan tras la realidad de la educación. Su papel, por tanto, es crítico, en profundidad, con base en un esquema general de valores, como es característico en el pensamiento filosófico. La Filosofía de la Educación ofrece hoy un marco de libertad y de invención constructiva, emancipadora y creadora a científicos. Prácticos, administradores y políticos de la educación. Su labor comprende fines y medios, no los separa, está lejos de ocuparse exclusivamente de los fines terminales. Fines y medios deben ser coherentes. Es este un principio esencial de la educación.

La formación profesional de los docentes, justificada en los principios de la Didáctica general y de las Didácticas específicas y, entre ellas de las Didácticas profesionales que se han desplegado en las últimas décadas, es condición necesaria, aunque, en verdad, no suficiente, para alcanzar los niveles de igualdad y calidad que requiere la educación en nuestro país. Es necesario atender, como bien sabemos, a los factores sociales que condicionan los impactos que la educación escolar tiene sobre los aprendizajes de los alumnos.

Por último, debemos recordar, con emoción, que estos dos libros, que han recibido gran cantidad de menciones desde su publicación, contaron con la inspiración de la maestra Edith Litwin a quien quiero rendir acá mi más sentido homenaje.

Gracias a ustedes por este recuerdo.

Referencias bibliográficas

ASTOLFI, JEAN–CLAUDE (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Francaise de Pédagogie*. Avril, mai, juin.

CARR, WILFRED (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education of Great Britain*, 40(4), 421–435.

CLARK, CHARLES (2011). Education *research*, Educational Policy Making and Practice. *Journal of Philosophy of Education of Great Britain,* 45(1).

ELSTER, JON (1990). *Tuercas y tornillos*. Gedisa.

KEMMIS, STEPHEN Y MCTAGGART, ROBIN (1988). *Cómo planificar la investigación–acción*. Laertes.

KENNEDY, MARY M. (1997). How Teachers Connect Research and Practice. *Midwestern Educational Researcher*, 10(1), 25–29.

SCHÖN, DONALD (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

SHEPARD, LORRIE (2021). *Ambitious Teaching and Equitable Assessment– A Vision for Prioritizing Learning, Not Testing.* American Federation of Teachers.

ULJENS, MICHAEL (1997). *School Didactics And Learning: A School Didactic Model Framing An Analysis Of Pedagogical Implications of Learning Theory.* East Sussex, Taylor and Francis Group.

Lección 2
Evaluación educativa: reflexiones 25 años después

Susana Celman

Revisitar un texto escrito hace más de 20 años, es una situación que genera procesos inquietantes, máxime cuando se trata del producto de la propia escritura. Ante él, es posible que tengamos la tentación de desplegar argumentos para demostrar el valor y la importancia de lo que allí se ha expuesto, o que justifiquemos y refrendemos sus argumentos con el fin de sostener su vigencia actual, o que, finalmente, intentemos recuperar su sentido y valorarlo en el contexto de variables y procesos que rodearon su producción. Esta última opción es la elegida hoy, habida cuenta que la invitación para su análisis se produce luego de la realización de una Jornada Internacional de Didáctica, lugar propicio para proponernos recuperar y reflexionar respecto a los itinerarios de la construcción de este campo disciplinar y, tal vez, alentar la iniciativa de visualizar nuevos y actuales escenarios desde la saga de aquellas inquietudes que abrieron el juego de las ideas vertidas en ese texto. La convocatoria realizada por los colegas responsables de la organización del evento de producir una escritura que refiera lo que en esa ocasión fue objeto de reflexión e intercambio, se constituyó para mí, en desafío y oportunidad potente para animarme a pensar, nuevamente, la Evaluación Educativa.

Contexto de producción de *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 1a. edición, 1998

Me permitiré señalar, en primer lugar, algunas notas de época que faciliten la comprensión del sentido que, en esos contextos de la década de los 90, aparecen, al menos en mi perspectiva interpretativa, como potenciadores de la trama de esa escritura.

Estoy convencida que «los 90» fueron vividos por grandes grupos de académicos argentinos como un período de fuertes confrontaciones, entre las ideas, iniciativas, proyectos y conceptos que, en diversos campos y en especial en el de la educación, se enfrentaron con una potencia poco frecuente en los escenarios universitarios. Las corrientes nacidas al interior

de las posturas de un neoliberalismo de características mundiales, encarnadas en gobiernos que hicieron de los enfoques tecnocráticos una de las herramientas privilegiadas de la deseada racionalidad modernizante, desplegaron una serie de Programas y Proyectos en los cuales la evaluación jugaba un papel preponderante. El interés puesto en la elaboración de instrumentos evaluativos fue imprescindible para instrumentar tales políticas: la evaluación debía examinar, controlar, verificar, rendir cuentas y certificar mediante procedimientos estandarizados, rendimientos, resultados, sujetos e instituciones, base necesaria para elaborar los informes técnicos que muestren los resultados de los planes previstos, su eficiencia y eficacia, criterios insustituibles de su calidad. La evaluación fue concebida y utilizada por los defensores de este enfoque como recurso técnico, desligada de consideraciones e interpretaciones propias de las disciplinas de las Ciencias Sociales, Humanas y Educativas. Los exámenes estandarizados, siguiendo el viejo protocolo de los tests —esas construcciones sociohistóricas, culturales y políticas con visos de objetividad— se constituyeron, nuevamente, en los instrumentos de legitimización de las desigualdades educativas. Y, el auge incipiente en el país de las tecnologías de la información y la comunicación, se sumaron como condiciones necesarias para hacer viables los Operativos de Evaluación de la Calidad, obviando el análisis teórico–ideológico que esta categoría requiere.

En franca confrontación con estas posturas y enfoques, nos encontramos quienes concebimos a la Evaluación Educativa como parte de la Didáctica y, por ese motivo, ligada intrínsecamente a las problemáticas del enseñar y el aprender, comprometida en el intento de conocer, comprender y valorar los procesos educativos en general y los aconteceres del aula en particular. Preocupados por desigualdades sociales y sus relaciones con las específicamente educativas, intentamos sostener y desplegar propuestas y experiencias tendientes a alimentar las ideas que permitirán visualizar su pertenencia *a las corrientes contemporáneas* en la *nueva agenda educativa* del momento.

Es en ese contexto de fines de los '90, donde Edith Litwin nos propone escribir aportes para una publicación conjunta. Y desde un inicio, ese futuro libro tenía ya un nombre, propuesto por nuestra querida colega: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Una mirada rápida nos acerca al núcleo de intencionalidades que incluía esa invitación: no se trataba, simplemente, de desarrollar ideas acerca de la evaluación. Se nos convocaba, sin dudas, para exponer enfoques que ubicaran significativamente, a la evaluación como parte de la Didáctica y, más específicamente, de la propuesta didáctica. Se trataba, entonces, de re–ligar evaluación con enseñanza y re–ubicarla al interior de la propuesta didáctica. Este encuadre constituyó parte del contrato inicial para que la escritura de ese artículo pudiera comenzar a pensarse. Recuperando vivencias y diálogos del momento, hoy creo que esta intencionalidad compartida orientó ese proceso.

Foco, tema, sentido. La batalla y los protagonistas

Recorriendo el contenido de ese capítulo, esta nueva lectura reafirma la intencionalidad inicial: presentar argumentos para sostener la hipótesis implícita en la pregunta que nomina el texto: la evaluación educativa puede convertirse en una herramienta de aprendizaje. Analicemos esta afirmación.

Cuando se interroga acerca de si *puede convertirse* en una herramienta que propicie aprendizajes, podemos entender que se expresan, al menos, dos cuestiones: que *no todo acto o proceso evaluativo es una herramienta de aprendizaje* y también, que *puede serlo* bajo algunas condiciones. Implica ausencia y posibilidad. Este es, entiendo, el foco de ese trabajo. Invita a analizar y descubrir, en el escenario de la enseñanza y los aprendizajes, las hendijas por donde filtrar la perspectiva educativa, precisamente en algunas de sus escenas que más parecen alejarse de esa intencionalidad: las prácticas cotidianas de la evaluación.

Sostener una perspectiva educativa, es intentar colocar la evaluación al interior mismo del campo didáctico. Cada disciplina se organiza en torno a cuestiones íntimamente relacionadas con una trama de problemas y convoca teorías que intentan aportar conceptos y formas de trabajo propio de cada enfoque científico y epistemológico. En este caso, se trataba de ayudar a iluminar, en el escenario de cada escuela, clase, grupo y persona, las acciones evaluativas que posibilitaran prácticas reflexivas tendientes a recuperar sentidos y tomar decisiones orientadas a conocer y comprender las relaciones que posibilitan aprendizajes significativos para esos sujetos docentes y estudiantes. En esta perspectiva, son los actores que deben recrear, en cada situación, las propuestas inscriptas en la Agenda Educativa Oficial, como sujetos privilegiados del quehacer educativo.

Se propone a la evaluación como espacio de reflexión y acción, para quienes tienen asignada la prioridad de la enseñanza y para los destinatarios de esas acciones, estudiantes desafiados a aprender resignificando los contenidos disciplinares incorporados en un currículo.

La batalla implícita que se estaba librando, era contra la idea de una evaluación de carácter instrumental, concebida como instrumento de control, regulación externa, medición de logros, elaboración de escalas jerárquicas para la identificación y selección de los que sustenten los mejores puntajes en las pruebas elaboradas con tales fines. Frente a esto, el texto intentó sintetizar, en unos principios que pretendían no solo comunicar otras posibilidades sino oficiar de invitación a pensar que *otra evaluación es posible,* si nos animamos a tomar otros referentes, construir otras prácticas que nos permitan conocer, comprender e intervenir en los procesos educativos —antes de que ocurran y mientras se construyen— para evitar llorar —como dice el dicho popular— sobre la leche derramada.

Los aportes de Jerome Bruner que abarcaron un amplio espectro de temas relacionados con la educación, sociedad, cultura desde sus ideas iniciales sobre la Psicología Cognitiva; el descubrimiento de Popkewitz y su planteo referido a paradigmas e ideología en investigación social y de Elliott sobre investigación–acción, me abrieron las puertas a nuevos enfoques en investigación educativa. El contacto con Stenhouse sobre el docente–investigador; Mac Donald y la evaluación democrática; Kushner con la evaluación emergente; Shaw con su propuesta de Evaluación cualitativa, Stake y los procesos de comprensión; Perrenoud y su análisis de enfoques alternativos de evaluación; Barbier con su análisis de las prácticas; Gimeno Sacristán, Pérez Gomez, Álvarez Méndez y Angulo Rasco con sus estudios sobre evaluación y currículo; House indagando las relaciones de evaluación, ética y poder y en diálogo con Mc Donald sobre el enfoque democrático en los procesos evaluativos, son solo algunas de las lecturas que nutrieron debates personales y alentaron nuevas prácticas, conformándose en referentes ineludibles para la elaboración del texto que nos ocupa.

Evaluación formativa: un análisis evaluativo

En línea con aquel trabajo, ¿qué decir hoy, febrero 2021? No me parece una alternativa correcta intentar preguntarme qué modificaría ni qué agregaría a esa producción que, como otras, nace en y de un contexto que le otorga significación a los focos y enfoques que allí se desarrollan. Es una respuesta a los interrogantes políticos y educativos propios de los '90, como aporte al intento de transformar las prácticas didácticas y educativas gestadas en condiciones histórico–políticas orientadas en otra dirección.

Sí me parece interesante dejar planteados —dentro de los múltiples interrogantes posibles— solo dos que considero relevantes por su importancia en el campo de la Didáctica y la potencia de las demandas que emergen en el contexto actual: ¿qué procesos impulsados por la Evaluación Formativa pudieron, realmente, penetrar y transformar las prácticas educativas? Y, ¿cuál es hoy la demanda que desafía a este enfoque?

Veamos el primero. Hace no mucho tiempo, al terminar una conferencia en una universidad pública de nuestro país, un colega me preguntó si de verdad creía que la Evaluación Formativa era posible. Esto me remitió al texto objeto de esta revisión, pues en él hay un apartado inserto en las páginas finales que analizaba las condiciones de posibilidad de transformar la evaluación en herramienta de aprendizaje. Y creo que esa es la respuesta. Ninguna práctica se construye o reconstruye aislada. Todas remiten a una cierta territorialidad, respecto de la cual entablan un juego dialéctico de resignificación constitutiva. Creo que, para poder responder a la pregunta del colega, habría que

emprender una investigación interpretativa de base empírica, que pudiera mostrarnos emergentes de un universo tan amplio como diverso. Entiendo que esto podría constituirse en un aporte importante para la Didáctica en general y la Evaluación en particular.

Sin embargo, acotando a las observaciones y reflexiones personales y a los intercambios con colegas, es posible arriesgar una impresión: en muchísimos estudiantes, docentes y directivos se encuentran conceptos e ideas pertenecientes a este enfoque. Numerosos discursos afirman con énfasis su oposición a evaluaciones tecnocráticas, centradas en calificaciones de rendimientos parciales y alejadas de los aprendizajes situados en la vida cotidiana de las aulas. Sostienen, por el contrario, la necesidad de construir evaluaciones que se elaboren al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje y permitan su comprensión y mejora. Pero, cuando penetramos en el mundo de las prácticas escolarizadas e institucionalizadas, la imagen diseñada en los discursos no se encuentra con demasiada frecuencia. Hemos conseguido logros importantes en los enunciados verbales que podrían indicar cambios teóricos significativos, pero lo que aparece en la enunciación, en lo deseado, en el deber–ser, disminuye su frecuencia en las prácticas educativas.

Me parece sumamente importante proponernos, a futuro, el propósito de conocer y comprender la trama de factores y procesos que conforman diferencias entre ambos planos de elaboración. Esta investigación, sería valiosa, no solo como aporte para las problemáticas evaluativas sino para la Didáctica en general, que construye teorías sobre la enseñanza que, a su vez, se construye y reconstruye en las prácticas colectivas.

Deudas pendientes, desafíos actuales y anticipaciones de sentido

Como señalaba en un párrafo del apartado anterior, una de las deudas pendientes es la brecha entre la conocer, comprender y acordar con la enunciación verbal de los conceptos y principios de la Evaluación Formativa y el diseño y concreción de propuestas prácticas de acción que intenten construir experiencias en este sentido. Esta distancia entre el plano de enunciación y el plano de las prácticas abre una problemática que no puede pensarse solamente desde el eje de lo individual, pues construir prácticas enmarcadas en esta perspectiva requiere de algo más que deseos personales, voluntad individual y capacidad de indagación, diseño y realización de esa tarea compleja.

Los aportes de Lave sobre las prácticas situadas parecen indicar que su concepción y despliegue serán posibles cuando existan ciertas condiciones de posibilidad que habiliten su construcción. Me refiero a la coexistencia de

componentes (sociales, políticos, institucionales, económicos y culturales que, formando parte de un proyecto social educativo, promuevan la gestación de iniciativas participativas y creativas, sostengan colectivamente el esfuerzo de su realización, impulsen las tareas de análisis y revisión crítica y abran espacios para la elaboración colectiva de nuevas teorías emergentes visualizadas como necesarias y posibles en una Pedagogía de lo Justo, parafraseando a Freire.

Es probable que estos casi 25 años no hayan sido propicias las condiciones reales para que estos procesos se consoliden en el colectivo docente. Tiempos acelerados, predominio de la acción inmediata y casi refleja por sobre la reflexión personal y grupal, deseo y necesidad a la obtención de gratificaciones y logros inmediatos, escasa tolerancia a la frustración, tendencia a la generalización de procedimientos con pretensiones de éxitos garantizados a corto plazo y casi sin esfuerzos —para citar solo algunos—, parecen ser algunos de los rasgos que promueven la mayoría de las sociedades actuales. Se evidencian fuertes tendencias al consumo, a veces indiscriminado, de artefactos técnicos prediseñados que solo requieren para su uso de competencias específicas de búsqueda y aplicación.

En este contexto, podemos comprender que los docentes, integrantes activos de estas sociedades y protagonistas de los procesos culturales antes descritos, no estén «naturalmente» dispuestos a realizar el esfuerzo que implica la construcción de prácticas alternativas que implican el riesgo de nadar contra corriente como decía Freire. Es un trabajo, es un esfuerzo que necesita de un cuerpo normativo que contenga claros indicios de propender a una construcción democrática y participativa del campo educativo; de procesos de formación docente que potencien los aprendizajes reflexivos, críticos y creativos de los profesores en formación; de experiencias educativas de alto impacto y significación, capaces de generar procesos subjetivos de involucramiento y reflexión en los estudiantes.

Hacen falta acciones concretas tendientes a sostener iniciativas que permitan la socialización e intercambio de estas experiencias, como parte de políticas educativas caracterizadas por propuestas sociales que hagan viables las condiciones de posibilidad de sostener en el tiempo, estos enfoques educativos.

En síntesis, creo que su concreción requiere del conocimiento, comprensión e intención de ponerlos en práctica asumido por cada sujeto, pero no es suficiente con ello. Se requiere, también, de la pertenencia a un colectivo social en cuyas tramas culturales y políticas puedan sostenerse y hacerse viables.

Para concluir, me propongo enunciar, brevemente, dos núcleos problemáticos que deberá afrontar y permear la Evaluación Educativa y Formativa: la incorporación definitiva de este enfoque en las tecnologías digitales en los procesos educativos formales y las desigualdades crecientes de acceso a la educación en los sectores vulnerables de las sociedades actuales.

Respecto al primero e incrementado por los procesos que desencadenó en el mundo la epidemia del Covid 19, se observan en los diferentes niveles del sistema educativo la presencia de signos inequívocos de aplicación masiva de técnicas e instrumentos de evaluación «bajados» de internet y trasplantados acríticamente en los territorios particularizados de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en la virtualidad. Creo no equivocarme en calificar como peligroso en un escenario futuro, el predominio de esta nueva versión del Enfoque Tecnocrático que, por su accesibilidad, se hace muy fácil su implementación y expansión con resultantes que son posibles de imaginar en general pero imposibles de analizar específicamente en este momento. Existe el peligro del uso masivo de instrumentos que se puedan catalogar de «modernos», técnicamente operativos, de diseños atrayentes y cuya aplicación y evaluación aparecen garantizadas por su inclusión en los espacios digitales, desplazando la construcción situada de herramientas de evaluación orientadas por la elucidación del sentido educativo que los docentes les atribuyen. Pensar qué es importante y valioso evaluar, por qué, para qué y para quiénes, como tarea previa a la elección o construcción del instrumento, es uno de los núcleos irrenunciables del enfoque de la Evaluación Educativa.

En síntesis: mi propuesta es convertir esta problemática en objeto de investigación para intentar prevenir la instalación de estas nuevas corrientes tecnocráticas.

La segunda cuestión está centrada en la evidencia del aumento de los porcentajes de personas que, estadísticamente, se ubican por debajo de la denominada «línea de pobreza», posiblemente incrementada por los actuales desarrollos de la pandemia, pero asentada en los rasgos propios de las sociedades neoliberales actuales. En esta franja, es elevada la proporción de niños y niñas que deben ser objeto de preocupación y destinatarios de políticas de inclusión efectiva. Proyectos democráticos donde la justicia social haga posible la justicia educativa.

En esa perspectiva, creo que es imperiosa la tarea de desafiar a la Evaluación Educativa para ser formativa, en especial, para esos estudiantes que requieren más que otros, del conocimiento, identificación y comprensión de sus itinerarios de aprendizaje para acompañarlos en sus trayectorias y alentar, desde allí, no solo sus aprendizajes curriculares sino también, aquellos más cercanos a su formación ciudadana. Se trata, quizá, de trabajar en el desarrollo de una evaluación para un mundo más justo y solidario.

Lección 3
Pensar en clave didáctica. Resignificaciones y proyecciones

Gloria Edelstein

Quisiera comenzar mi intervención en este panel, planteando dos cuestiones ineludibles para mí. La primera, agradecer a las y los organizadores de este evento el convocarme como partícipe de un momento de generoso reconocimiento, despojado de ceremoniosa formalidad al constituirlo en una instancia de conversación y apertura a nuevos diálogos acerca de la/s Didáctica/s. Momento además de sensible interjuego entre generaciones, en el que se hace posible mostrar sin pudor ni prejuicios, la amorosidad que se juega también —aunque en muchas ocasiones invisibilizada— en la vida académica. Faceta que se torna posible, desde la fundada como también valiente y arriesgada decisión, de quienes asumen esta iniciativa.

Convocatoria a la que no puedo ser indiferente, todo lo contrario, por remitir en el convite al intercambio acerca de un campo de conocimientos en el que he centrado gran parte de mis empeños intelectuales en docencia, investigación y extensión en universidades nacionales. Campo en el que he tramitado y transitado las principales apuestas profesionales y sociopolíticas desde intervenciones en los ámbitos más diversos; que suscitaron siempre más allá de los desafíos en juego, entusiastas y apasionadas relaciones de mi parte con el saber, la otredad y la producción social del conocimiento.

La segunda cuestión que necesito explicitar es que para integrar este panel logré, por no tener ya con nosotras a dos muy queridas colegas: Edith Litwin y Cristina Davini, trocar el dolor de la ausencia en memoria viva al recuperar sus lúcidos aportes que abrieron caminos inexplorados para la Didáctica. Colegas amigas, coautoras en los libros de referencia, con quienes he compartido y hemos compartido, fructíferas interlocuciones en relación con temáticas nodales para estas disciplinas. Colegas que cabe reconocer y recordar, continúan en el lugar de referentes inexorables para quienes se interesan, desde diferentes lugares y posiciones socio–profesionales en problematizar y avanzar en la construcción de conocimientos tanto en Didáctica General como en las Didácticas Específicas.

Para organizar la presentación he tomado como referencia los interrogantes planteados por las y los organizadores que, de este modo, se constituyen en opción para la exposición de mis ideas:

¿Qué re–escribirían hoy y por qué? ¿Cómo se leen a ustedes mismas luego de tanto tiempo?

En primer lugar, me interesa situar la elaboración del capítulo de mi autoría que integra *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, en el contexto de producción que le da origen.

Quizás no todos conocen que, en mis incursiones respecto a la cuestión del método, un antecedente fundamental lo constituye el artículo que escribimos con Azucena Rodriguez Ousset que se publica en la Revista de Ciencias de la Educación, dirigida por Juan Carlos Tedesco (Edelstein y Rodriguez, 1974). El abordaje que allí realizamos es fruto de indagaciones específicas concretadas con Azucena, pero que llevan la impronta de debates que teníamos por ese entonces, con buena parte del colectivo docente de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ámbito de conversación que, es importante señalarlo, se puede caracterizar básicamente por dos notas esenciales: la primera, su composición interdisciplinaria al interior de la unidad académica, pues las y los colegas que lo integraban eran parte de los equipos de cátedra de Política Educacional, Historia de la Educación, Pedagogía y las Didácticas General y Específica, con referencias en sus desarrollos anclados en diferentes disciplinas de las Ciencias Humanas y Sociales; la segunda nota distintiva, una afinidad ideológica en sentido amplio, en consonancia con un clima universitario de fuerte implicación con acontecimientos de la realidad; de análisis filosófico–políticos y estudios en perspectiva crítica de principales desarrollos y debates en humanas y sociales como parte de las prácticas cotidianas.

En este marco de ideas es que se consolida en Córdoba un modo de pensar y hacer en Didáctica, de significativo reconocimiento, que toma claramente distancia de versiones ligadas a la racionalidad tecnocrática. Cabe aclarar que fueron tiempos en que contamos con una gran maestra: María Saleme de Bournichón, por ese entonces a cargo de las Didácticas (General y Específica) y con Susana Barco que, llegada de Buenos Aires se constituye también prontamente en figura relevante, incidiendo particularmente en la formación en Didáctica desde las primeras generaciones de pedagogas y pedagogos en Córdoba.

Clima intelectual en el que tienen su raíz las postulaciones que sostengo en relación con la cuestión del método, en primera instancia en coautoría con Azucena, según mencionaba; revisadas luego de manera personal, en ocasión de ser convocada por primera vez a desarrollar un Seminario en la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Poco tiempo después, ya como parte del Equipo Académico de la carrera, elaboro una nueva versión escrita acerca de esta temática, al

ser invitada por Alicia Camilloni a participar en un panel en el seminario a su cargo: «Corrientes didácticas contemporáneas».[1]

Ya en el primer escrito acerca del método, según mencionara en coautoría con Azucena, una cuestión clave fue ligar el problema del método con la cuestión del conocimiento, aspecto que da clara cuenta de lo señalado respecto al contexto de producción de estas ideas. ¿Por qué?; pues en las relaciones con el conocimiento adherimos a su caracterización como construcción social e histórica con una clara distancia de versiones esencialistas y positivistas respecto de la cuestión.

Cuando reelaboro la ponencia para el panel, tal como sale publicado en el libro referido, el reconocimiento de la problematización acerca de la cuestión del conocimiento es el argumento desde el que justamente marco la ruptura con la visión del método en singular, como universal y determinante para dar lugar, desde la reconstrucción de aportes de didactas como Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán y Eduardo Remedi, a la idea ya expresada por ellos, de lo metodológico como construcción.

En la profundización que realizo para esa ocasión incorporo una dimensión clave que, en mi visión, da sostén a dicha construcción: la referencia a contextos y ámbitos de actuación. En este sentido, una de las cuestiones que reescribiría (lo he desarrollado ampliamente en Seminarios de Posgrado que tengo a cargo) es que, al referir a lo metodológico en la enseñanza como una construcción que surge fruto de la articulación de la lógica del contenido, la relativa a los sujetos y ámbitos/contextos, en lugar de aludir a lógicas en singular lo haría en plural. Pues así como está claro que no cabe el singular para referirse a sujetos como a ámbitos y contextos, tampoco es pertinente hacerlo respecto a los contenidos. En relación con ello, también cabe pensar en lógicas en plural, pues no hay disciplina ya en la que lo que se plantea desde el contenido no constituya más que una versión posible entre otras que incluso se cuelan en los desarrollos concretos que se tramitan en la transmisión. Es decir, respecto de un mismo tema se imponen cruces plurales determinados por singularidades de sujetos, de contextos pero también de textos que se entrelazan de múltiples maneras al urdir una trama que incluye saberes de referencia, saberes teóricos, saberes prácticos, saberes de la experiencia, saberes epocales. Trama que además se expresa en la dialéctica forma–contenido, desde la cual la forma no solo transforma el contenido, sino que se constituye en sí misma en parte del contenido. Por ello justamente la construcción no es nunca absoluta, sino relativa y casuística.

1 Este panel, se realiza en el año 1995 y las presentaciones, reelaboradas por algunas de las autoras, integran luego el libro *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, libro que se publica en Paidós en 1996, con capítulos de: Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin y Souto y, merece ser recordado, prologa María S. Burnichón.

Pienso que el lugar de autoría en la construcción metodológica y su centralidad en la Propuesta Pedagógica de una disciplina; el valor asignado a la relación forma–contenido en los procesos de enseñanza, así como a las articulaciones necesarias para su concreción y el énfasis asignado al dominio sustantivo de contenidos como pre–requisito ineludible para elaborar la construcción metodológica, constituyeron motivos de la aceptación y adhesión a este concepto por parte de colegas de diferentes pertenencias disciplinarias y con inscripción institucional en diferentes niveles y modalidades.

Un aporte en el artículo original, quizás no suficientemente visibilizado fue la recuperación de la dimensión técnica, no tecnicista de la Didáctica, aun desde una importante ruptura con didactas que hegemonizaban los discursos en esta disciplina por la época. Recuperación ligada al carácter necesariamente propositivo que entendíamos era constitutivo de esta disciplina.

Otra cuestión central para el momento que estamos viviendo, vincula con el apartado en el que al delinear un breve recorrido histórico, recupero las nuevas tecnologías educativas cuestionadas en la época por algunos didactas, por inscribirlas en la corriente que toma para sí la denominación de «tecnología educativa» desde un sistema como encuadre conceptual que remite claramente a la racionalidad tecnocrática. Es claro que una visión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sentido constructivista no es para nada tarea sencilla y, por ese entonces, tenía todavía en nuestro país y la región en general un desarrollo muy incipiente. Asimismo, se podría pensar, que quizás la sospecha inicial acerca de sus raíces retrasó en alguna medida su desarrollo.

La otra cuestión que reescribiría es la que refiere al concepto de estrategias, cuestionado en la parte final del capítulo, por inscribir el tratamiento del tema en la discusión candente por ese entonces modernidad–posmodernidad. En relación con esta categoría, también replanteada en mis clases de posgrado, recupero el papel que juegan en nexo con lo que personalmente denomino macro–decisiones. Definición que preciso en diálogo con Edith Litwin, en cuanto al papel que les asigna en las configuraciones didácticas y sobre esa base, el viraje a una nueva clave de lectura y análisis de mi parte. Doy cabida así a una resignificación que amplifica el foco, al situar las estrategias en la propuesta didáctica en su conjunto, al ligarlas a adscripciones teórico–metodológicas que delimitan encuadres. Por lo mismo, no son consideradas como opciones circunstanciales, sino recurrentes, persistentes, que perfilan claramente la construcción metodológica que elabora un docente, las intencionalidades en juego y su estilo de intervención.

Remarco, tanto en el artículo con Azucena Rodriguez como en la reelaboración personal posterior, siempre en territorio de disputa de sentidos con la racionalidad tecnocrática. Preservando un cariz propositivo como nota disciplinar identitaria para las Didácticas, sostenidas en sólidos fundamentos

teórico–metodológicos y en perspectiva multirreferencial.[2] Con claridad que así como en lo relativo a su objeto de estudio y producción: las prácticas de la enseñanza, no hay neutralidad ni asepsia posible tampoco puede haberlo en las Didácticas. Es justamente en esta convicción en la que reside toda pretensión de criticidad en los procesos de construcción de conocimientos que desde ellas tengan lugar.

Hasta aquí creo haber respondido en buena medida a las dos primeras preguntas.

¿Cuáles serían hoy los ejes para escribir sobre Didáctica?

No es posible obviar desde ningún campo disciplinar, y la Didáctica no está exenta de ello, que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes, que nos reclaman un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance, la necesaria interpelación respecto de cuestiones tales como: el mundo en que vivimos; nuestras sociedades; la cultura, las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves epocales; las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de aquellas y aquellos a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. No es posible obviar por lo mismo, la urgencia de imaginar desde la Didáctica propuestas acordes a un tiempo que muestra la marca de una nueva etapa en la historia de la humanidad. Que reclama propuestas en relación con grupos heterogéneos, diversidades en pertenencias socioeconómicas y geográficas/territoriales; vinculadas a pueblos originarios, la interculturalidad; a problemáticas de género; inclusión de estudiantes con capacidades diferentes; propuestas para cursos y/o grados numerosos; para la masividad, entre tantas otras. Notas anticipadas ya hace décadas que se profundizan, casi se podría decir se extreman, a partir de la inédita y conmocionante experiencia que hemos vivido/estamos viviendo a raíz de la pandemia Covid 19 dadas sus manifestaciones concretas en diferentes realidades según testimonios de actores directos o desde estudios y desarrollos investigativos.

2 La puesta en valor del concepto de multirreferencialidad desde Ardoino (1991), aporta una alternativa que entiendo epistemológicamente rigurosa, en la inquietud por recuperar relacionalmente categorías que remiten a diferentes disciplinas, autores y corpus teóricos.

En función de ello, en retorno sobre la pregunta, colocaría en primer término dos ejes fundamentales. El primero, vinculado a la elaboración de alternativas didácticas innovadoras que den respuesta a las múltiples problemáticas que plantea el desafío de la inclusión, en la perspectiva de garantizar en lo concreto el derecho a la educación para todas y todos, atento las nuevas y viejas desigualdades visibilizadas en toda su crudeza en estos tiempos de aislamiento/distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO/DISPO). Propuestas que tomen nota e inauguren impensadas vías para atender los gravísimos problemas planteados por las profundas desigualdades existentes, de todo tipo y en los más diversos planos, con efectos de estigmatización, de discriminación y exclusiones que dejan a grandes sectores al margen del conjunto societal, carentes de los derechos más elementales (cuestiones pre–existentes y que la pandemia no hizo más que visibilizar descarnadamente).

El segundo eje, alternativas para la incorporación de la virtualidad en sentido constructivista lo que demanda un esfuerzo intelectual y creativo importante, en particular, si se pretende tomar distancia de programas y proyectos con base tecnocrática aun cuando se disfracen, como suele ocurrir, edulcorados al amparo de recursos discursivos libertarios y críticos. Cómo resolver no solo problemas materiales (respecto, por ejemplo, a dispositivos y conectividad) que son los que frecuentemente se denuncian como generadores de desigualdad (más allá que es un acto de justicia resolverlos), sino además cómo prestar particular atención a cuestiones de orden subjetivo derivadas de lógicas propias de esta modalidad a comprender e interiorizar, de modo de hacer posible que la transmisión de aquello atinente al orden de lo común sea posible.

El escenario actual de interrupción de las formas sobre cómo venía sucediendo la escolarización ha puesto en jaque las formas y los dispositivos con los cuales organizábamos las prácticas de enseñanza y los procesos de formación. La naturaleza y las condiciones del trabajo de enseñar para docentes y de aprender para estudiantes, se han visto transformadas. La docencia en tanto quehacer especializado si bien socialmente ganó en legitimidad en tiempos de pandemia, ha operado un giro muy significativo en las prácticas cotidianas y, por lo mismo, en los saberes requeridos. Nuevos y diversificados escenarios, abren a un sinnúmero de interrogantes, que nos compelen a pensar y debatir colectivamente en procura de favorecer prácticas didácticas acordes a estos tiempos a la vez que proyectar en previsión de futuros posibles.

En un plano conceptual más amplio, no reducido al actual contexto, pero sin dejar de pensarlo en absoluto (en términos de readecuaciones necesarias), voy a plantear en apretada síntesis algunas temáticas y/o líneas de investigación en las que de algún modo he trabajado (explorado y producido) en los últimos años, respecto de las cuales daré cuenta de algunos avances

a modo de invitación como otros ejes a profundizar y desarrollar desde las propias versiones, por considerar que sería valioso para fortalecer el campo de la Didáctica.

Fortalecer el campo de la didáctica

Las temáticas y líneas de investigación seleccionadas, están todas asociadas a recorridos en la propia historia de formación y trayectoria profesional, en batalla constante con huellas y marcas en el encuadre referencial. Remiten, por tanto, a la construcción en el tiempo de giros teóricos y metodológicos desde una obstinada convicción: conferir un *estatuto de legitimidad científico y social a la producción en Didáctica*, significada como campo de teorización acerca de las enseñanzas. En esta clave, procurar un *andamiaje conceptual que configure una Didáctica reflexiva, crítica y contextualizada*; siempre con el propósito de otorgar sentido y densidad al propio saber en contraposición con la prevalencia de términos «estelares» asociados a ciertas hegemonías epocales, que vaciaron de sentido en múltiples ocasiones los principales temas en debate y por ende las producciones en esta disciplina. Lograr tramitar de este modo la necesaria autonomía en términos epistémicos, que posibilite superar el límite de una producción concebida meramente como derivaciones didácticas de las disciplinas de referencia.

Desde aquí, la exposición de las ideas procura dar cuenta de parte de estos desarrollos a modo de puntuaciones, en una discriminación solo a los fines analíticos, pues en realidad constituyen un particular entramado en los modos personales de pensar, decir y hacer en Didáctica.

* En este sentido, aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, en la búsqueda por *dar rigor y precisión al conceptualizar estas prácticas*, su caracterización como prácticas sociales, históricamente determinadas. En esta clave de sentido, subrayar como notas distintivas su problematicidad, complejidad y conflictividad; el estar situadas en un tiempo y espacio concretos; implicar a sujetos e instituciones en los que se movilizan historias, trayectorias, habitus, representaciones, creencias, valores; también procesos de transmisión, reproducción, apropiación, producción, negociación, resistencias, entre otros.

Destacar asimismo, la tendencia a concebirla como actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula (en sentido amplio). Proceso complejo, en tanto expresa el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden —histórico, epistemológico, psicológico, lingüístico, socio–antropológico, ético y político— que

cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el/la docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: cómo se comparte y construye el saber y el conocimiento.

En esta dirección, reconocer la vigencia de aportes de P. Jackson (1968) en su obra fundacional *La vida en las aulas,* cuando señala como características principales de estas prácticas la multidimensionalidad; la impredictibilidad; la simultaneidad; la inmediatez; su historicidad e implicación. Asimismo, y desde estudios etnográficos más actuales, el peso en docentes de representaciones ilusorias ligadas al propio quehacer así como la incidencia de relaciones saber–poder en términos de dominio y control, que se expresan en aulas y clases a través del espacio, el tiempo, el lenguaje, los propios contenidos, la evaluación, cuyos efectos es necesario develar. Intrincadas formas de relacionamiento que dan lugar a expresiones laberínticas nada sencillas de explorar.

Considerar estas notas distintivas, entiendo requiere al abordar la realidad de las prácticas de enseñanza un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad en tanto los problemas no se encuentran claramente definidos y es necesario dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias. A su vez, por el desafío permanente de objetivación de *condicionantes* que operan sobre las enseñanzas a distintas escalas y niveles (macro, meso, micro) y sus efectos de desplazamientos de la especificidad de este quehacer. De ahí la importancia de una actitud de búsqueda sistemática por *rastrear claves situadas de análisis e interpretación*.

* En el trabajo con docentes de otros campos y diferenciados territorios, el valor de *ampliar registros y el sistema categorial de la didáctica* interpelada por problemáticas diversas, singulares, locales.

Ampliar registros por advertir la persistencia de visiones ajustadas a la norma, a prefiguraciones y modelizaciones ideales universalizantes, a un deber ser cristalizado que devienen en estereotipos, prejuicios que obturan la captura y comprensión de diversidades, de manifestaciones idiosincráticas, singulares. A partir de esta constatación, desde los procesos mismos de formación traspasar sesgos, filtros interiorizados sin criticidad en el largo recorrido por la escolarización.

Apostar en cambio, a una suerte de práctica de indagación, que permita traspasar los límites de nuestra perspectiva, de todas las perspectivas; que nos acerque a la realidad con sus diferencias aunque ello disloque los propios puntos de vista. Desplazar la propia mirada como un camino para miradas nuevas; aumentar la distancia crítica. Ello implica una actitud que no juzga, no lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón que interpreta ceñido a una perspectiva determinada. Quebrar así las profecías que se autocumplen; la sensación persecutoria de la falta, lo que «no salió bien», lo que «se debería

haber hecho de otro modo». Todo aquello que concluye en muchos casos, por parte de docentes, en ausencia de deseo en relación con su trabajo.

Es justamente desde estas nuevas lecturas, derivadas de memorias de experiencias documentadas y de aportes de investigación, que se advierte que estas prácticas en su carácter de prácticas sociales contextuadas y pluridereterminadas, demandan para su comprensión una mirada desde el conjunto de categorías que conforman aquello que los especialistas han denominado «temas clásicos» de la Didáctica como de los nuevos constructos desarrollados en el tiempo al interior de esta disciplina. Producción que necesariamente deberá ser complementada con otros aportes del campo pedagógico, como así también con los derivados por su pertinencia de los campos de las ciencias humanas y sociales, siempre desde una lectura de carácter multirreferencial. Perspectiva que reconoce como ineludible atender a las formas particulares que los procesos de enseñanza adoptan en cada campo, área, disciplina como a las particularidades que adquieren en diferentes contextos y situaciones.

Desde estas ideas adhiero prontamente al planteo de Edith Litwin en cuanto a la insuficiencia de lo que ella dio en llamar la «Agenda clásica de la Didáctica» así como a las categorías que propone como necesario *aggiornamiento*, que entiendo sería valioso profundizar. En esta dirección, desde mi propia experiencia señalaría además, la imperiosa necesidad de abrir a otras categorías que devienen de cierta perplejidad en cuanto a temáticas que habíamos obviado en su desarrollo conceptual y de las que, en todo caso se podría identificar solo un tratamiento disperso, tales como: aula, clase, estructura de actividad; espacio y tiempo; agrupamientos, interacciones, relaciones con el saber; posiciones, jerarquías y relaciones de poder, entre tantas otras. Además asumir el giro producido al recuperar la idea de transmisión y su redefinición como *transmisión lograda, interrumpida* (Hassoun, J. 1996; Dicker, G. 2004) en tanto categoría central en relación con las enseñanzas; ahondar en los debates filosófico–pedagógicos acerca de la temática.

* La necesidad de transformar el *modo de abordaje en la enseñanza de la Didáctica*. Enseñar desde propuestas diseñadas e implementadas en clave Didáctica.

Es generalizado ya que prepararse para la docencia, no puede limitarse a estudiar solo los contenidos de la disciplina (una condición necesaria fundamental, pero no suficiente), y a cuestiones pedagógico–didácticas imprescindibles a los fines de la enseñanza. Cabe entonces preguntarse ¿qué saberes supone hoy la formación del profesorado?

En mi perspectiva, se conmueven profundamente las visiones respecto de los saberes y conocimientos necesarios, y todo intento de codificación resulta insuficiente. Se requieren, entre otros: saberes teóricos, saberes de

referencia (disciplinarios), saberes construidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, todos ellos, sometidos a discusión y crítica. Saberes acerca de la alteridad, a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor humano exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos; que supone una ética de las situaciones singulares desde la cual interrogar las relaciones con otras y otros en cada caso, en cada situación. Saberes de la contemporaneidad según mencionara, posibilitadores de la comprensión de los problemas y debates más importantes de la cultura, que habiliten un compromiso con la realidad epocal. También, saberes de integración, saberes intermediarios, es decir, saberes–herramientas para observar, analizar y escribir acerca de las prácticas; para enfrentar los imponderables del oficio (Edelstein, 2016).

Esta opción vincula con una nota identitaria en la docencia que es el desafío permanente de una *doble intelección* (Edelstein, 2011). Desafío que implica articular la aprehensión y apreciación de procesos objetivos, realidades, contextos y ámbitos de actuación y, en simultaneidad, todo lo atinente a subjetividades: las propias, las de integrantes de equipos, las de comunidades académicas de las que se participa y de los más diversos actores sociales con quienes se interactúa.

Apelar para ello, no aisladamente sino de manera continua y sistemática, además sistematizada, a procesos metacognitivos y meta–analíticos desde dispositivos que provean las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, el «modus operandi», al decir de Pierre Bourdieu (1975). Dar lugar en la enseñanza misma de la Didáctica a condiciones que habiliten volver sobre las propias trayectorias, revisitarlas, revisarlas. ¿Cómo? Recuperando imágenes, contando historias, compartiendo biografías. Escuchar y registrar relatos, producciones en los más variados estilos; incorporar lo lúdico, el arte en sus diferentes formas de expresión–comunicación. De este modo, desnaturalizar lo que fue por mucho tiempo naturalizado, recuperar vivencias y decantarlas en experiencias mediadas por el análisis, la crítica, la reflexión. Tarea que demanda necesariamente otorgar tiempos y crear las condiciones necesarias.

Por ello, personalmente insisto en el valor de los enfoques deconstructivistas y reconstructivistas. Puesto que la formación, para dar lugar a prácticas transformadoras, requiere volver sobre matrices interiorizadas que, según señalara, como no fueron objeto de procesos reflexivos fuertes, se actualizan con demasiada frecuencia ante los complejos e impredecibles sucesos en la cotidianeidad. Asimismo, al comprender que algunas de estas interiorizaciones no son de fácil desmontaje (su actualización en la inmediatez, tienen todavía notable persistencia como notas características en las enseñanzas). Efecto colonizador muy fuerte aun cuando el giro provocado con

la recuperación de la categoría *transmisión*, haya enfatizado el valor de las enseñanzas como apertura a experiencias descolonizadoras y emancipatorias.

Justamente ello reafirma la convicción, de que no hay otra manera de suscitar procesos con potencial efectivamente transformador al enseñar acerca de las enseñanzas, que capitalizando además de historias y trayectorias personales, las mismas prácticas en los trayectos de la formación; hacer de ellas objeto de estudio, de pensamiento y reflexión. Desafío importante pues implica colocar la mira en traza crítica, incluso acerca de las propias propuestas de formadores.

Para ello, es valioso propiciar la reconstrucción de experiencias, una manera de abordarlas y atender al desarrollo de disposiciones para ello; requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje que se muestra pleno de sensaciones y emociones. En sintonía con esta visión, los relatos y textos reconstruidos serán luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otras y otros, que harán posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna justamente en condición básica. De cualquier manera, la reconstrucción crítica a la que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que darse en términos de una vuelta libre sobre situaciones objetos de análisis. No puede plantearse como imposición desde un lugar de autoridad, pues en esos casos se transforma más en «confesión» que en acciones orientadas a «la constitución del sujeto». La experiencia me ha mostrado que en la idea de recuperar sentidos, es necesario un esfuerzo especial en dar lugar a un clima de credibilidad y confianza como pre–condición para una recuperación genuina de las experiencias en docentes.

Es en relación con estas postulaciones que doy forma a la propuesta del dispositivo de *análisis en clave didáctica de las prácticas de enseñanza*. Refiero a ello en la última puntuación.

* El énfasis en una *profesionalización genuina y no meramente retórica del trabajo de enseñar.* Esta perspectiva, otorga a docentes una posición pública autorizada y les legitima como partícipes en la producción de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza, posicionamiento que debiera tener cabida no solo en los ámbitos de desempeño sino desde los procesos mismos de formación.

Ello supone una puesta en valor de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado concebida desde una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación, recepción de conocimientos con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Visión a enfatizar claramente ante cambios tan sustantivos en este tiempo en escenarios, guiones y escenas en las prácticas de enseñar.

Asociado a la idea de profesionalización, hace tiempo que se ha generalizado la importancia de apelar a la interiorización de prácticas reflexivas por parte del profesorado, significadas como un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la propia experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, lo social incorporado. Se procura hacer posible de esta manera para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que le permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. En este sentido, la reflexividad no puede traducirse en una *autojustificación complaciente* que termine salvaguardando el *statu–quo*. Se trata, al decir de Cornelius Castoriades (2004), de «reflexividad en sentido fuerte», que implica una posición a construir, que desafía incluso a volver sobre sí mismo y ponerse en cuestión, que requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica desde un compromiso epistemológico, ético y político. De este modo concebida, significa traspasar la auto–referencia, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva todavía la marca de una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento, el «a puerta cerrada», en soledad.

La elaboración de propuestas como alternativas a problemáticas emergentes, requiere por parte de profesores, una comprensión situacional solo posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada que se integra a una espiral de ciclos de experimentación, sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con las situaciones en cada circunstancia; conversación que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos, de valores, en los que no hay cabida para la asepsia y la neutralidad.

En esta clave de análisis, se enfatiza la necesidad de pasaje en lo que a la docencia refiere al decir de Antonio Novoa (1992), de *una visión funcionarizada*, de legitimidad delegada que sostiene a docentes en una posición subordinada a la tutela científico–estatal y/o científico–curricular respecto de especialistas, para hacer hincapié en la idea de *autonomía contextualizada*, que tiene emergencia en el asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada. De ahí, el valor asignado al trabajo colaborativo, el énfasis en la conformación de colectivos docentes organizados con una clara potencialidad para socializar y producir nuevos saberes y conocimientos desde y en las prácticas. Nueva cultura profesoral que requiere por cierto desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

Desde este conjunto de postulaciones, direcciono la propuesta formadora, en sintonía con la idea de *un profesorado orientado a la indagación,* apuesta a que los y las docentes se constituyan en estudiosas y estudiosos de sus enseñanzas. Profesionalizar la docencia en esta clave, quiere decir que un

o una docente debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, dar voz al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo; un/una docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, por qué y para qué enseña. Nuevo marco epistémico que destaca la faceta intelectual en la docencia en lo relativo a su trabajo, en tanto enfatiza su necesaria capacidad para dar sentido, para reconstruir la razón de ser de lo que hace; para reconocer, algo frecuentemente olvidado, los efectos de sus intervenciones en aquellas y aquellos a quienes van dirigidas; capaz de generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales. Perspectiva que reclama un desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares, concretas, con posibilidad de ajuste flexible y creativo es decir que demanda una adaptación situacional. Sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular (Edelstein, 2016).

* La profundización en desarrollos de *la perspectiva socioantropológica en articulación con la narrativa* como dos abordajes potentes en investigación educativa, que aportan sustantivamente a la indagación y análisis de prácticas de la enseñanza.

Me refiero a la *perspectiva socioantropológica*, cuyas postulaciones no estudiadas suficientemente han sido asociadas con generalizados usos en procesos de formación a la denominada «etnografía educativa», la vertiente más difundida en educación (en diversas versiones, no siempre con el necesario rigor); y en complementariedad las *narrativas en investigación educativa* que han tenido bastante difusión en las últimas décadas, respecto de las que contamos con un número importante de producciones específicas de autores, equipos y redes diversas que hacen posible incursionar en mayor profundidad acerca de sus propuestas.

Estas dos perspectivas teórico–metodológicas constituyen vías de indagación por excelencia en Didáctica, dado que no hay forma de avanzar en el camino de comprensión de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, si no es desde una lectura cualitativa de aquello que acontece en los sujetos que en ellas participan.

No pretendo en modo alguno, obviar que existen ya respecto de ambas, importantes avances tanto teóricos como empíricos. Lo que propongo en todo caso es potenciar sus relaciones, sobre la base de recuperar importantes experiencias acumuladas en el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, que sin duda otorgarían rigurosidad al análisis de situaciones

de práctica. En esta dirección voy solo a mencionar algunas postulaciones, que entiendo vale la pena tener especialmente en cuenta.[3]

Como rasgos propios de la perspectiva socio–antropológica que, desde mi visión, en lo esencial son compartidos por estos encuadres, cabría destacar: el foco en captar la cotidianeidad y el esfuerzo de registrar la «historia no documentada» tanto en lo que hace a sujetos, grupos como a instituciones y contextos; las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo en el marco de la indagación; el papel de la teoría articulada al trabajo de campo; el reconocimiento de las relaciones macro–micro; el pluralismo y flexibilidad metodológicas; el valor de la tarea compartida con otros y otras desde un encuadre esencialmente colaborativo que exige desabsolutizar los propios parámetros y dar lugar a una sensibilidad y reflexividad teórico–metodológica por parte de diferentes actores involucrados; la integración de testimonios y relatos desde una polifonía de voces donde quienes poseen diferentes saberes acerca del objeto de estudio, se suman a la producción colectiva.

De esta manera, se hace posible incluir regularidades, conflictos y contradicciones, continuidades y rupturas propias de contextos sociohistóricos, la vida institucional y de sujetos actuantes. De ahí el valor asignado a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de saberes y conocimientos, costumbres, creencias y valores, usos, tiempos, espacios, posiciones, representaciones, reglas de juego, a través de la descripción de tramas de evidencia diversa. Asimismo, al desarrollo concreto de eventos tanto rutinarios como disruptivos, y los sentidos asignados a los mismos por diferentes sujetos.

La inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social: observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad individuales y colectivas, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro observacional, recuperación de relatos y testimonios; producciones escritas; documentación pedagógica, entre las principales. A partir de su combinación, en un primer momento, se obtienen datos amplios y desarticulados, pero que revelan aspectos de la cotidianeidad. La información se organiza sobre la base de la lectura de los materiales recogidos en un proceso de reconstruir la realidad, efectuando así una selección de lo más significativo. Se generan interrogantes, inferencias que den cuenta de hechos y procesos indagados, en procura de identificar singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas. En esta instancia cobran relevancia los referentes teóricos que dan soporte al entendimiento de lo

3 Cabe aclarar que en la opción personal respecto de los aportes de la perspectiva socio–antropológica, si bien las indagaciones han sido en diversidad de fuentes y desde hace muchos años, en este texto recupero particularmente como referentes a Elsie Rockwell (1985, 1990) en México y Elena Achilli (1990) en Argentina.

observado y orientan el proceso en dirección a una mayor comprensión de realidades y diferentes significaciones por parte de sujetos involucrados.

Estos enfoques exigen una reflexión sobre la posición–actitud frente a la indagación, desde el inicio mismo de los contactos, en el momento de la recolección de datos y, en particular, en el análisis, sistematización, generación de informes y publicación. En tanto quienes dan lugar a procesos de indagación son también portadores de «sentido común», acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos, se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde el lugar que ocupan. Al respecto, y conscientes de que toda realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación, interesa recuperar instancias de socialización de los conocimientos que se van construyendo en un proceso colectivo de trabajo que permite integrar diversidad de registros y operaciones analíticas. Para ello se requiere superar el descompromiso y la estereotipia en las relaciones, trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada con los sujetos involucrados; crear las condiciones para un tiempo y espacio de trabajo compartido. Por cierto, que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas en los ámbitos de trabajo y de formación de docentes.

La narrativa se constituye también en una vía ineludible por sus aportes al análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Un supuesto central para este enfoque es que los seres humanos somos naturalmente «contadores de historias», cuestión que merece especial atención al reconocer paradojalmente como problema, que las y los docentes no hablamos tanto como otras y otros profesionales de nuestras historias cotidianas. Quizás por el atravesamiento evaluativo que históricamente signó las prácticas. Ello impone el énfasis en ganar en confianza desde la horizontalidad; valerse de herramientas que permitan despejar el efecto inhibitorio de poner en la mira una práctica social de tan fuerte involucramiento, que moviliza en sus protagonistas procesos de reconocimiento de importante incidencia en su constitución identitaria. De ahí el énfasis en la labor colaborativa, en abrir a procesos que necesariamente requieren ser concretados junto a otras y otros.

Ser parte de la base que las historias narradas dan cuenta de todo lo que se moviliza en cada docente; lo que piensan, sienten respecto de sí mismos y en sus relaciones con los escenarios que transitan, las culturas y otros actores institucionales en el desarrollo de su trabajo. Los relatos desde este enfoque, actúan como un organizador de las experiencias; una manera de otorgar sentido a lo vivido a nivel individual o colectivo.

Remeis Arnaus (1995) reconoce la importancia de que sea el propio actor quien participe o construya la narración de sus experiencias, a partir de la idea de *polifonía de voces*, a fin de evitar que algunas tengan la fuerza de «voces protagónicas» (la de investigadores) y otras sean «subsidiarias»

(la de diferentes actores sociales objeto de indagación). Ello significa dar voz al conjunto sobre la base del reconocimiento y una puesta en valor de diferentes aportes. De ahí que, en el abanico de investigaciones cualitativas, las narrativas que articulan con estudios etnográficos (en perspectiva socio–antropológica), se definen como *colaborativas* con especial énfasis en el componente ético en estos abordajes. Es desde estos planteamientos, que la narrativa en educación y particularmente en la formación docente, se ha desarrollado en las últimas décadas como una herramienta de singular vitalidad, para la producción de conocimientos desde los propios actores involucrados en los procesos que acontecen en las instituciones educativas.

Actualmente se insiste además, planteo que comparto, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, con el propósito de avanzar en la comprensión de las prácticas. No obstante, desde mi visión, el compromiso de la escritura significa un salto cualitativo de cierta magnitud fundamentalmente en términos de llevar a la esfera de lo público aquello que se siente recurrentemente del dominio privado. Por ello se requiere un trabajo que tiene que ver con la posibilidad de actualizar primero memorias de experiencias, para luego encontrar las vías a fin de compartirlas. Procesos intrincados de lecturas y re–lecturas; escrituras y reescrituras iniciadas desde guiones en borrador que se van afinando en procura de asumir el lugar de autoría, tomar la palabra, dar espacio a la propia voz. Circunstancias en las que, la labor de análisis (de ahí el valor de la combinación de los dos enfoques) se constituye en base de sustentación necesaria para crear las condiciones que habiliten escrituras pedagógicas.

No se nos escapa que escribir acerca de las propias prácticas, documentarlas, no complica a ciertos docentes que tienen un vínculo placentero con esta actividad, que además se sienten legitimadas y legitimados en sus conocimientos y saberes por lo que les importa socializarlos, pero esta situación no es generalizable en absoluto. De ahí el valor de un proceso que comienza dando lugar según señalaba a guiones en borrador, cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, dado que una barrera importante es el propio juicio de los pares, una resolución favorable demanda el reconocimiento recíproco y, para ello, que los grupos y colectivos docentes se consoliden como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos.

En esta clave de lectura juega además un papel central que los docentes establezcan, desde los procesos de formación y luego en el desempeño profesional, según ya he destacado una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento. En tal sentido, autorizarse como productores, autores o coautores, pero fundamentalmente ser capaces —ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional— de dar lugar al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Esta posición, esta conciencia de sí y las actitudes que suponen no se logran como decía por imposición, como

meras respuestas a mandatos o prescripciones desde lugares de autoridad. No obstante, es indudable que requieren para su emergencia, sostenimiento y desarrollo en el tiempo de ciertas condiciones de posibilidad, no solo subjetivas sino objetivas.

Desde la experiencia personal, las perspectivas presentadas han producido parafraseando a Meirieu un «giro copernicano» en relación con mis propias prácticas por los insospechados hallazgos a los que han dado lugar; de ahí mi confianza, mi entusiasmo. Solo subrayar en esta línea de sentido, que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en nuestras propuestas de intervención. Una relación diferente entre la dimensión explicativo–comprensiva y la proyectiva nos abre vías para volver a pensar las propuestas que generamos y apostar a las mejores producciones posibles. Por nuestros estudiantes, también por nosotras y nosotros.

* Continuar desde las prácticas de formación y en diferentes ámbitos de intervención *la profundización acerca de la propuesta que constituye un aporte personal: la de análisis en clave didáctica de las prácticas de la enseñanza.* Especialmente abriendo a inusitadas posibilidades que pueden tener lugar también en el marco de la virtualidad.

Solo una mención acotada en este punto por cuanto un desarrollo fundado exigiría referir en exclusividad a esta cuestión. Las incursiones en esta propuesta en procesos de formación, me han permitido elaborar nuevas categorías en el propósito de aportar herramientas conceptuales y metodológicas para su puesta en práctica. A la vez, ampliar significativamente los alcances de constructos, algunos ya mencionados como aula, clase y estructura de actividad (unidades de sentido); construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas en criterio relacional. En relación con lo metodológico clarificar los alcances y relaciones entre acciones (observables directos y construidos; implícitos/explícitos), decisiones (macro/micro), supuestos y racionalidades. Hacer posible algunas rupturas con prefiguraciones universalizantes y estereotipadas de fuerte anclaje y persistencia en las prácticas de enseñar. Un interesante e inacabado camino de indagación y producción personal.

En lo que hace a las clases escuchamos con frecuencia decir: «qué clase interesante, dinámica, participativa o como contrapartida, qué clase floja, aburrida, incomprensible» pero estos juicios totalizadores, nos dicen poco y nada respecto de las decisiones tomadas en su momento y si tuvieron expresión o no en la práctica. Desde esta propuesta se procura en cambio, explorar razones que permitan comprender el acontecer en situaciones de enseñanza.

Por ello, el análisis didáctico de una clase es en primera instancia de–constructivo, para avanzar luego en sentido re–constructivo. La reconstrucción tiene lugar sobre la base de elaborar hipótesis interpretativas, inferencias,

acerca de lo que identificamos en un comienzo y las relaciones que establecemos respecto de la clase en los registros de observación, escritos o no. Estas inferencias, conjeturas requieren luego de una validación que se logra a partir de la triangulación entre sujetos (con la perspectiva de otras y otros docentes, estudiantes, investigadores, interpelando diferentes actores y grupos); utilizando diversas técnicas y cruzando los datos obtenidos (registros observacionales, entrevistas, análisis de documentos y producciones didácticas) y triangulación teórica, contrastando la información recogida con desarrollos conceptuales (acerca de los contenidos disciplinares, las técnicas y procedimientos utilizados, los materiales, agrupamientos, etcétera).

En suma, toda clase pensada y desarrollada como propuesta de enseñanza puede ser objeto de análisis didáctico. El valor central de tal labor analítica es el de volver a pensar la clase y sobre la base de ello dar lugar a propuestas alternativas. En este sentido quisiera destacar que, así como la fase cuya marca es la de–construcción promueve el análisis orientado a la reflexión crítica de una clase particular; la fase de re–construcción al articular acciones, decisiones y supuestos da lugar a una manera diferente de ver la clase y abre posibilidades de recrearla. Por lo mismo, este modo de operar articula también con la instancia de elaboración de diseños de clase, por cuanto los hallazgos que resultan de este pormenorizado trabajo analítico, despejan indicios desde los cuales construir, imaginar opciones diferentes para una misma clase.

Lo interesante de un análisis de las características que estoy proponiendo, entiendo que tiene que ver principalmente con el logro de bastante claridad por parte de las y los docentes que lo encaran tanto de aspectos a sostener, mantener en sus programas, unidades y clases como de otros que es necesario desechar o reformular. Una construcción que preserva a modo de repositorio personal, un caudal de materiales y recursos didácticos a partir de las propias prácticas de enseñanza. De este modo, identificar acciones y decisiones que se consolidan en el tiempo y enriquecen las propuestas, más allá de que exijan resoluciones casuísticas en diferentes ámbitos y contextos.

El análisis didáctico en los términos y alcances planteados se constituye como una alternativa entre otras posibles, para construir saberes acerca de las prácticas de enseñanza desde las prácticas mismas. Además y en simultaneidad, desde mi visión, al requerir que se asuma en la indagación una posición en relación con el conocimiento que es la requerida en procesos de investigación y utilizar, a su vez, las mismas herramientas teórico–metodológicas que en la investigación social y por tanto didáctica, en los hechos, acorta la brecha existente entre investigación y docencia. Dicotomía de enorme fuerza y presencia aun en instituciones de educación superior y en universidades, que es necesario disipar si apostamos a una profesionalización genuina de la docencia en Educación Superior, independientemente del campo de conocimiento de que se trate.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, ELENA (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario.* Conferencia presentada en *III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario*. CRICSO y Facultad de Artes, Universidad Nacional de Rosario.

ARDOINO, JACQUES (1990). Las Ciencias de la Educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad. En Ducoing Watty, Patricia y Rodriguez Ousset, Azucena (Comps.). *Formación de profesionales de la educación.* UNAM, UNESCO, ANIES.

ARNAUS, REMEIS (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, Jorge, Remeis Arnaus (...) Maxine Greene (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Laertes.

BOUDIEU, PIERRE; CHAMBOREDON, JEAN–CLAUDE; PASSERON JEAN–CLAUDE (1995). *El oficio de Sociólogo.* Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, PIERRE Y WACQUANT, JACQUES (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva.* Trad. de Helene Levesque Dion. Grijalbo.

CASTORIADIS, CORNELIUS (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico–social. Seminarios 1986–1987. La creación humana I*. Fondo de Cultura Económica.

DICKER, GABRIELA (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* CEM, Novedades Educativas.

DUSSEL, INÉS (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comps.). *Educar, ese acto político.* Del estante Editorial.

EDELSTEIN, GLORIA (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni Alicia, Davini, María Cristina (...) Barco, Susana (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas.* Paidós.

EDELSTEIN, GLORIA (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (Comps.). *Educar ese Acto político.* Del Estante Editorial.

EDELSTEIN, GLORIA (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.

EDELSTEIN, GLORIA Y RODRIGUEZ, AZUCENA (1974). El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, año IV (12), 21–34.

HASSOUN, JACQUES (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor.

JACKSON, PHILLIPS (1968). *La vida en las aulas.* Morata.

LIEBERMAN, ANN Y LYNNE, MILLER (COORD.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Octaedro.

LITWIN, EDITH (1997). Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VI (10), 42–52.

MEIRIEU, PHILLIPS (1998). *Frankestein educador.* Laertes.

NOVOA, ANTONIO (COORD.) (1992). *Os profesores e sua formacau*. Publicacoes Don Quixote, Instituto de Innovacao Educacional.

ROCKWELL, ELSIE (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN.

ROCKWELL, ELSIE Y EZPELETA, JUSTA (1990). *Etnografía y teoría en la investigación educativa.* Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN.

ROCKWELL, ELSIE (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Lección 4
Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica

Marta Souto

Reflexionar sobre una obra ya escrita es la propuesta, pensando en una reescritura, una lectura a lo largo del tiempo y los nuevos ejes para escribir sobre Didáctica. Propuesta que implica un ejercicio no habitual, un desafío de atravesar el tiempo vivido en términos de una disciplina a la que nos hemos dedicado.

Tiempo transcurrido, vivido enseñando, estudiando, formando a otros y a uno mismo, escribiendo e investigando. Tiempo dedicado sin interrupción a la profesión. Más que de tiempo, prefiero hablar de temporalidad. Mirado en un lapso largo se pierden fechas, años, períodos, ciclos y se aprecian las continuidades en su devenir, los recorridos hechos, la duración de los procesos que un día comenzaron y siguieron, procesos de pensamiento que fueron cambiando y que permiten captar el sentido de duración, de presencia de un devenir temporal que no se confunde con fechas ni corte alguno sino que permanece en su transcurrir. Las marcas en el tiempo son externas mientras que la temporalidad es interna de los procesos vividos, es inmanente a los mismos. Eso es temporalidad, duración de algo que nace y desaparece, que perdura sin estar fijado a fechas sino que habla de un proceso que continúa y alguna vez termina. Es para mí la forma de expresar lo que perdura cambiando, como pasaje en la dimensión del tiempo, el transcurrir de los procesos en la vida. Y esta propuesta invita a volver sobre lo escrito en otro tiempo, esperando cambios en lo escrito y en uno mismo.

Volví a leer «La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal», capítulo 5 de *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Publicado en 1996, es decir hace ya 25 años. Mucho tiempo... En mi vida personal eso significa transitar de los 53 años, en los que me sentía joven y con más potencia a los 77 actuales, en plena pandemia, donde las cosas son distintas, nos ponen en un terreno de incertidumbre, difícil de tolerar, nos enfrenta a un fin posible.

Ya había escrito «Hacia una didáctica de lo grupal» en 1993, donde expuse las ideas centrales de una manera de ver la enseñanza distinta a otras en la didáctica. Centrada en la clase escolar como objeto mirado desde su dinámica, sus movimientos, conflictos, en situación y desde la complejidad, a la vez como acto social, psíquico e instrumental. Enseñar es desarrollar un proceso que más que técnico es humano, vital. Nos lleva a aprender en la vida. Una *práctica compleja* la de la enseñanza, ideas que eran innovadoras y

que fui profundizando y seguí desarrollando estos años. Conceptualizaciones vinculadas al interés de teorizar a partir del conocimiento en profundidad de casos que venimos realizando en nuestro programa de investigación y de intentar pensar desde nuevos ángulos la enseñanza y la formación. La idea de *práctica* y de *prácticas* en plural, nos aleja de las abstracciones, nos ubica en un territorio donde un hacer tiene lugar, enraizado en el cotidiano vivir. Incluye modos de pensar, de hacer en contextos educativos y en comunidades de prácticos, en las que se realiza un uso y una transmisión continuada de ciertos modos de acción que se consolidan históricamente, a la vez que se crean nuevas formas de hacer y de pensar sobre ellas. En este sentido la práctica es un campo de tensión entre lo nuevo y lo viejo. Se realiza en un medio ambiente, en situaciones concretas de la vida en las que se entraman. No existen en el aislamiento ni en la soledad, necesitan de otros seres vivos y de materiales con los que establecer relaciones, lazos, vínculos, con los que hacer trama. Surgen formando parte de una urdimbre compleja, ponen en relación habilidades técnicas por un lado, con modos de hacer compartidos, y de pensar con significados, con tradiciones, con ideas y modos de acción nuevos, con instituciones, con personas, por otro. Es un campo relacional que surge del encuentro que no conduce a la repetición sino a la creatividad. Para conocerlas es necesario jugar con una mirada minuciosa, de detalle, que busque movimientos, que distinga acciones en lo micro para dar cuenta de las modificaciones abandonando el interés por encontrar lo común, lo homogéneo, lo general que uniformiza desconociendo lo singular en las prácticas.

Ese interés por conocer las prácticas nos lleva a un saber de las prácticas, propio de ellas, que no deriva de la teoría sino que surge del pensar y reflexionar sobre ellas. Camino inductivo de inmersión en la práctica para luego teorizar y no de aplicación de principios y reglas.

«Compleja» nos plantea un modo de pensar, un enfoque que pone en relación dimensiones diversas que se vinculan entre sí, para comprender más que explicar un acto pedagógico y un tipo de quehacer humano. Desde un enfoque de la complejidad sostenemos que la práctica es única, singular, que tiene sus características propias. De allí el interés por conocerla en su diversidad, sus variaciones, sus mil maneras de existir como práctica. El camino inductivo resulta más adecuado para construir conocimiento de la singularidad, de cada caso. La práctica es fuente de conocimiento y su profundización permite teorizaciones. Se trata de acercarnos desde una lógica comprensiva y no explicativa. No se trata de generalizar las formas de hacer ni de prescribirlas, sino de dar cuenta del carácter único de cada realización en su espacio y tiempo, en su entorno y del carácter múltiple en tanto en lo singular encontramos diferentes modos de hacer, variaciones, diversidad. La práctica nos interpela, nos formula preguntas, presenta zonas

de incertidumbre, que permiten plantearnos problemas. La didáctica se dedica a estudiarla.

¿Qué me produjo la lectura del texto? Hacía tiempo que no lo leía y me sorprendí. Me resultó un texto revelador de mi modo de pensar en el cual dimensiones diversas que componen ese acto, tal como aparece en la escuela, en las clases escolares ya estaban pensadas.

Creo que no reescribiría. Resaltaría, desarrollaría en tal caso algunas nociones que dan otro sentido a la disciplina. Como la de grupo**,** el grupo–clase, pero no como un objeto sino desde el sentido de lo grupal que incluí posteriormente. Como una dimensión de la enseñanza a tener en cuenta para superar la centración en el individuo y con ella marcar lo común como construcción y la diversidad. De hecho ese texto se sigue utilizando como introductorio en Didáctica II, ahora a cargo de Diana Mazza.

He seguido escribiendo sobre lo grupal en el grupo clase y en los grupos de formación al avanzar en la investigación y tomar distinto tipo de clases: universitarias, de profesorados, residencias, prácticas, distintos niveles del sistema. Lo grupal refiere a un campo constituido en el entrecruzamiento de lo social, lo relacional, lo técnico, lo personal, lo político. Campo dinámico, con movimientos y transformaciones, devenir lejos de una realidad inerte.

Ahora nos quedan por analizar las clases *on line* que los alumnos realizan con sus maestros o profesores y con participación de los padres u otros adultos, en tiempos de pandemia. ¿Cuánto de la clase áulica conservan? ¿Qué surge del cruce de una clase escolar con una clase en casa? ¿Cuáles son sus reglas y aperturas? ¿Qué conciencia tiene el sujeto del pasaje de un espacio real en la casa al espacio virtual de una clase? Se trata de reproducir la realidad —siempre ficcional del aula— virtualmente, o sea creando lo virtual sobre lo ya virtual, superponiendo la ficción tecnológica sobre la ficción pedagógica. ¿Dónde queda el espacio de lo real? ¿Qué tipo y cuánto de artificiosidad tolera la enseñanza? ¿Cuándo se la desnaturaliza? ¿Cuándo y cómo cambia de sentido? ¿Cuándo nos animaremos a pensar de otro modo alterando las formas «clásicas» del enseñar? Se trata de inventar nuevas formas de la enseñanza con la tecnología al alcance y no de agregar la tecnología a lo ya existente. No es más de lo mismo sino algo propio, distinto.

¿Qué de lo social nos ha mostrado la experiencia del 2020? Al principio la alegría de no ir a la escuela, liberarse de ella y sus reglas, aprender en casa, más tarde el tedio, el aburrimiento, la ausencia de los pares, el desinterés y la alegría de volver a la escuela, estar con los compañeros, con los maestros descubriendo otras modalidades desde otras distancias. Sabores nuevos que los chicos prueban y que no hay que dejarlos pasar. Emociones que circulan, defensas que se ponen en juego frente a la soledad, la incertidumbre, el desconocimiento, la falta. Lo relacional, lo grupal, lo social, lo afectivo se han destacado en esta experiencia, el conocimiento tomó otros canales para ser comunicado, las actividades que atrajeron la atención, terminaron en muchos

casos saturando el interés. ¿Cómo superar el pensamiento binario que opone virtual y presencial en una falsa oposición? Mucho para interrogarse acerca de este nuevo tipo de clase y de escuela y del nuevo sujeto a formar. Toda una problemática para agendar en la Didáctica.

Volviendo al recorrido en estos años, he profundizado algunos aspectos que antes esbozaba y que intentaré abordar. Una nueva arquitectura que fue tomando forma: le di cada vez más importancia *a lo epistemológico* desde las teorías de la complejidad y desde el pensamiento ético spinoziano. Así he revisado *la noción de objeto* desde el cuestionamiento a la objetividad y cada vez pienso más *en campos problemáticos* que dan lugar a una mirada compleja y en situaciones que permiten ver la dinámica y el cambio. La complejidad con el entramado de las dimensiones, con las relaciones entre los componentes hace explotar la noción de objeto. Pensar la enseñanza como problema y no los problemas de la enseñanza abrió otra perspectiva que me llevó a trabajar con docentes universitarios en la problematización de su cotidianeidad. Lo epistemológico incorporado a la enseñanza como la reflexión acerca de las formas de pensar con las que nos acercamos al alumno, al conocimiento, al método, al grupo; como análisis del conocimiento que construimos. No como teoría hecha que aplicamos al conocer sino como descubrimiento de las formas de pensar, como herramienta del conocer en las disciplinas y en las prácticas.

He trabajado mucho desde *la investigación clínica,* en especial en *la implicación,* fenómeno natural que habla de uno mismo, de nuestra subjetividad tal como se revela en momentos y aspectos del proceso de enseñanza y en la investigación, en la relación con otros. Modos de plegarse en el conocer y en el actuar que son reveladores a la vez del otro, de lo otro y de uno mismo. Lo clínico nos lleva a profundizar en el caso, a incluir lo heterogéneo desde el estudio de lo distinto y no desde la generalización. Dado que la enseñanza es un *métier* de la relación (Cifali, 1996) entre seres humanos, la inclusión y el análisis de la implicación constituyen herramientas necesarias. En ella se revelan aspectos, sentidos de lo que investigamos, estudiamos y hacemos a través de nuestro sentir y significar.

Todo docente, maestro, profesor actúa al enseñar en la relación con otro. Es la experiencia la que le permite dar cuenta de sí mismo, y del otro, de lo que en él provoca el otro (sea un saber, un otro individual o grupal), de cómo se da el juego de la afectación mutua. Es el análisis de la implicación la herramienta para este aprendizaje que el enfoque clínico provee. Desde lo técnico no se trabaja la relación, sí la producción que nos lleva a otro sentido de la enseñanza.

La subjetividad se construye *en el encuentro*, donde se ponen en juego acciones que componen, que revitalizan, que potencian al otro y otras que despotencian. Cultivar las primeras es propio de un espacio de aprendizaje. Para ello hay que trabajar en *el vínculo* desde la recepción del otro, la

escucha, la empatía, el compromiso, la responsabilidad construyendo un espacio suficientemente bueno (Winnicott, 1996) para aprender y enseñar. *El conocimiento* juega un papel allí, no para diferenciar y marcar lugares sino como mediador de los encuentros. Saberes diversos que un docente ha construido y que en una relación generosa pone a disposición del otro. Pero también he dado importancia a *la relación con el saber*, construcción singular, en cada uno, desde lo social y lo psíquico, que se transfiere en el campo pedagógico y que ejerce influencia en el otro de manera inconsciente.

Lo que perdura decía Ulloa (2012) en la ciencia no es el saber sino la actitud curiosa por acrecentar ese saber. Es esa actitud curiosa lo que en la enseñanza debemos despertar y sostener.

La relación con el saber es una noción que hemos incorporado a la Didáctica y a la formación. En ella el saber no es objetivable, es una construcción única, singular, dinámica, subjetiva e intersubjetiva a la vez que se va formando en los intercambios y que va buscando sentidos diversos en las situaciones en las que surge. Es una construcción social y psíquica a la vez que se nutre de la experiencia vivida. No se copia, ni repite, se crea y recrea una y otra vez. Si el saber se aleja del sujeto social e individual se transforma en materia muerta, inerte, pierde significado y en especial sentido. El docente que indaga en su relación con el saber es buscador de sentido para sí y para los otros, no es mero transmisor de un saber externo, de un «ya sabido» que reitera. La relación con el saber en su singularidad actualiza la relación con los saberes culturales, plurales, hace propio el saber compartido. Para formar al otro es necesario el trabajo sobre la propia relación con el saber, sobre los sentidos que construimos acerca de aquel saber que enseñamos para que el otro pueda también interrogarse sobre su saber en construcción.

Al enseñar transmitimos saberes culturalmente constituidos y transferimos en la relación un modo de vincularnos, de sentir, de desear. Con el saber en sí, transmitimos una relación con el saber, hacemos un saber propio de los saberes culturalmente construidos. Esa relación se forma en nuestra historia, en lo social y en nuestro psiquismo.

Conocer es una actividad que el sujeto realiza que requiere de la curiosidad como su componente primero. Curiosidad que mueve a conocer, a buscar, a desear ese conocer. No es recepción pasiva, es movimiento hacia lo nuevo, establecimiento de una relación hacia algo hasta entonces desconocido. No se trata de productos ni de producción sino de creación, de invención, de generar nuevas relaciones. La escuela debe inscribirse en la lógica de un *pensamiento generativo* que promueva nuevas ideas, que descubra nuevos cruces y relaciones que faciliten el pensar activo. No en una lógica repetitiva, reiterativa que imponga modelos ya conocidos.

Cultivar la relación con el saber en el sentido de conocerla, sentirla y modificarla es herramienta necesaria en la formación del docente y en la enseñanza del alumno.

La pasión, el interés, el placer, la curiosidad por el saber las transmite un maestro, proyectándola en el espacio de enseñanza. Así también transfiere sus temores, dificultades, desprecio por el saber y lo comunica consciente e inconscientemente al alumno que se identifica con unos u otros aspectos. Proceso de enseñanza que ha sido tratado como problema técnico escindiéndolo de lo emocional, cuestión que siempre he incluido en mi producción. La enseñanza como relación abre un campo complejo que la Didáctica debe incluir. Es un proceso social e interpersonal que pone al sujeto en sus relaciones, en primer lugar. Sujeto de conocimiento sí, pero también social, corporal, grupal, relacional, emocional que debe incluirse en la complejidad de sus componentes al enseñar.

La *subjetividad* es otra noción sobre la que he trabajado así como sobre los efectos subjetivantes y desubjetivantes de las relaciones docente–alumno, de la enseñanza, del conocimiento, de la institución, del grupo. Me he dedicado en los últimos años, a partir de la creación y dirección de las carreras Especialización y Maestría en Formación de Formadores en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, al tema de *la formación* y la he definido como *transformación del sujeto*, proceso de transformación, de cambio personal, como esa dinámica, ese movimiento en el que se cruzan lo social, la historia, lo psíquico. De búsqueda de una forma en otra del sujeto (Ferry, 1990). La búsqueda de una —otra— forma en la *temporalidad* de los procesos, que no es como ya dije en el tiempo cronológico y lineal sino en la duración que sitúa los acontecimientos en la existencia, en la vida y la muerte, el nacer y el morir y no en las fantasías de eternidad que ocultan el sentido vital. Sujeto social que requiere del otro, de los otros y por ello del grupo para constituirse como tal.

Entiendo a la enseñanza como *proceso que ayuda* a la construcción de subjetividad, que tiene efectos subjetivantes transformadores, que abre nuevas perspectivas de pensamiento. El conocimiento colabora en esos procesos a través del descubrimiento, la construcción de sentido. Sentido histórico social que construye cada sujeto en su experiencia social y psíquica.

La *noción de potencia*, de energía, de fuerza de vida, de *conatus* (Spinoza, 1987) en la naturaleza y en todo ser, permite replantear la enseñanza como ayuda y guía para el despliegue de esa potencia. Todo ser vivo tiene potencia, los encuentros ayudan a componer con otros y así a desplegar más potencia. Potencia singular que está en todo ser vivo y que permite replantear y cuestionar las ideas de normalidad, de déficit o falta, de nivel alcanzable y con ello la noción misma de evaluación. Todo lo vivo es potencia y a ella hay que atender para facilitar creando situaciones, encuentros y escenarios propicios. La enseñanza es el arreglo de situaciones para desplegar, cultivar la potencia. Pero para que estas nociones pivoteen un cambio hace falta revisar el modo de pensar propio del pensamiento moderno, con ello las

bases de nuestra cultura occidental y de la pedagogía y la didáctica como han sido pensadas. Lejos estamos de eso.

En un plano operativo retomo las nociones de *dispositivo en la formación y la enseñanza,* que permitieron llevar al terreno de la acción, las ideas de la complejidad. Es correlato de la complejidad propia del pensamiento en la acción. Las diferencias entre programa y estrategia, predeterminación y anticipación, disponer y estar a disposición, combinatoria y camino único, el método como pasos a seguir, preestablecidos y el trayecto como camino que se hace al andar. El dispositivo en su carácter de revelador y analizador de significados, la noción de continente–contenido como rasgo para dar cabida a lo emocional acompañando a lo cognitivo, son algunos de sus rasgos.

¿Qué subsiste del pensamiento expresado en el capítulo hace 25 años? Creo que casi todo, allí están las huellas que durante los años posteriores fui elaborando siempre acompañada, en el grupo que formamos y que continúa en la cátedra de Didáctica II al momento de mi retiro, no repitiendo sino creando nuevas formas de enseñar y construyendo conocimiento nuevo.

Nociones para continuar pensando:

- El conocimiento, lo cognitivo desde el doble cauce lógico, epistémico, cognitivo por un lado y emocional por otro. Como relación, vínculo activo basado en la curiosidad.
- El sujeto y la construcción de subjetividad con otros y no en soledad, como meta.
- Lo grupal como campo complejo de relaciones donde construir lo común y lo distinto, en el encuentro y en el vínculo.
- La temporalidad que marca el sentido de proceso, de dinámica, de realización en curso.
- El método como construcción metodológica (Edelstein, 1996), creada por el docente, como camino a construir sobre el andar.
- El dispositivo como modo de acción acorde al pensamiento de la complejidad, basado en la combinatoria.
- Las relaciones como trama donde el enseñar y aprender tienen lugar incluyendo la relación con el saber de docentes y alumnos.
- La enseñanza como cuidado del otro y de uno mismo, un cultivo a realizar en un ambiente adecuado con buen trato, amor, respeto, reconocimiento, saber, recepción del otro en uno mismo y en el espacio que se crea para el desarrollo de sujetos con potencia, autónomos, creativos, partícipes de la cultura y la sociedad, con capacidad de mirarse a sí mismos en la trama en la que se insertan, de reflexionar sobre las prácticas que lo incluyen.

En fin, un modo distinto de mirar la enseñanza que pone el foco en los procesos, en el devenir, en la creación de ambientes adecuados, en la transformación (del sujeto social, grupal, individual).

Referencias bibliográficas

cifali, mireille (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Educación Permanente*, 127, Paris.

edelstein, gloria (1993). *Formar y formar–se en la enseñanza*. Paidós.

ferry, gilles (1990). *Pedagogía de la formación*. Coedición Fac. de Filosofía y Letras–Novedades Educativas.

souto, marta (2018). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens.

souto, marta (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Revista Praxis Educativa*, vol. 25 (1), 1–16.

spinoza, baruj (1987). *Ética*. Alianza Editorial.

ulloa, fernando (2012). *Salud ele–Mental, con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.

winicott, donald (1996). *La naturaleza humana*. Paidós.

Sobre las compiladoras y el compilador

VICTORIA BARALDI. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Educación (UNER). Profesora Titular de Didáctica General (FHUC–UNL), en donde también dirige la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria y la revista *Itinerarios Educativos*. Se ha especializado en temas de didáctica y currículum. Coordinadora del libro *Educación secundaria Orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico.* Cocoordinadora de *Otros diseños curriculares, otras prácticas de conocimiento. Apuestas para la promoción de nuevas relaciones entre sujetos, disciplinas e instituciones.*
vbaraldi@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000–0003–1566–6887

JULIA BERNIK. Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Doctora en Educación (UNER). Profesora Adjunta de Didáctica General (FHUC–UNL). Dirige el proyecto de investigación «Itinerarios de formación profesional en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo» (FHUC–INDI, UNL). Coordinadora del libro *La clase en la universidad pública: tramas, dilemas y algo más que buenas intenciones.* Su campo de interés tanto en docencia como investigación y extensión es la enseñanza, la didáctica y el currículum en el nivel universitario.
bernikjulia@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000–0003–4655–1740

OSCAR LOSSIO. Profesor y Licenciado en Geografía. Especialista en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Profesor Titular en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC–UNL). Ha participado como director y codirector de proyectos de investigación referidos a la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales. Ha sido director de numerosos proyectos de extensión universitaria y docente responsable de distintas propuestas para su inclusión curricular. Director del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) y Director de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL).
olossio@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000–0001–9917–5561

MARÍA VIRGINIA LUNA. Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Profesora Adjunta de Didáctica General (FHUC–UNL). Profesora Asociada de Formación y Prácticas Docentes en los escenarios actuales y de Análisis Institucional de la Educación (Universidad Nacional de Rafaela). Profesora Titular de Didáctica I (FCEdu–UNER). Ha sido docente de nivel secundario y de Institutos de Formación Docente de la provincia de Santa Fe. Como investigadora dirige y codirige proyectos vinculados al campo didáctico y a la escolarización secundaria.
virginialuna11@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/ 0000–0001–9405–2212

Sobre las autoras

ALICIA CAMILLONI. Profesora emérita (Universidad de Buenos Aires). Miembro Honorario de la Academia Nacional de Educación. Profesora de Filosofía y Pedagogía (Instituto Joaquín V. González). Doctora honoris causa (Universidades Nacionales de Santiago del Estero, del Litoral, de Mar del Plata y de Rosario). Ha sido Secretaria de Asuntos Académicos (UBA). Directora de la Maestría en Didáctica (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de la Pampa). Profesora de posgrado en diferentes universidades en el país y en el extranjero. Directora de becas, de tesis de maestría, doctorado y posdoctorado, y asesora de un gran número de organismos educativos nacionales e internacionales. Dictó cursos y conferencias en más de diez países. Realizó investigación, consultoría, evaluación y capacitación para organismos públicos y privados. Es autora y coautora de numerosos artículos y libros. Ha sido investigadora categoría I en el Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación. Recibió el Premio Konex en Educación 1996, ha sido Jurado de los Premios Konex 2006 y 2016, de los Premios Houssay 2013 y del Premio Nacional de Cultura 2018. Es Caballero de la Orden de las Palmas Académicas otorgado por el Gobierno de Francia 2001. Primer Premio a la Obra Teórica de Educación en la 34ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires 2008 por el libro *El saber didáctico*, en coautoría con Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. Primer Premio a la Obra Teórica de Educación como autora de *Leer a Comenio. Su vida y su didáctica* en la 43ª Feria Internacional del Libro 2017. Es miembro de comité editorial y de redacción de revistas especializadas.

SUSANA CELMAN. Especialista de Posgrado en Educación Especial. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Maestra Normal Nacional. Se ha desempeñado como profesora titular de la cátedra Evaluación (Facultad de Ciencias de la Educación, UNER). Fue Secretaria Académica (UNER). Ha dirigido la carrera de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (UNER). Se desempeña como Profesora de seminarios de posgrados en diversas universidades del país. Ha dictado numerosas conferencias en el país y en el extranjero. Docente investigadora Categoría I. Ha sido directora de proyectos de extensión, así como directora y codirectora de proyectos de investigación. Es autora y coautora de numerosos artículos en revistas con referato y coautora de libros tales como *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1998), *La gestión escolar en condiciones adversas* (2001), *Evaluaciones: experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente* (2013) y *Políticas de inclusión educativa: la evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina* (2018).

GLORIA EDELSTEIN. Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires). Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Emérita de dicha universidad. Fue Profesora Titular Plenaria de la cátedra Práctica Docente y Residencia (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeñó como Decana, Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación y Directora de las carreras de Maestría en Pedagogía y de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógicas. Es docente de posgrado en diversas universidades argentinas. Ha dirigido tesis de grado, de maestría y doctorado. Ha participado en calidad de conferencista y panelista en numerosas ocasiones y en distintas universidades. Docente investigadora Categoría I. Dirigió proyectos de investigación interdisciplinarios sobre Didáctica y Formación de Docente. Es autora y coautora de numerosos artículos en revistas con referato y de libros tales como: *Formar y Formarse en la Enseñanza* (2011) e *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia* (1995). Participó en la elaboración del Diseño Curricular para el Campo de la Práctica de todos los profesorados de Córdoba.

MARTA SOUTO. Doctora en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de enseñanza secundaria, normal y especial en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y Maestra Normal Nacional. Se desempeñó como Profesora Titular Regular Plenaria del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) en la cátedra Didáctica II. Fue nombrada Profesora Consulta Titular de la UBA. Es docente de posgrado en diversas universidades argentinas. Ha dirigido numerosas tesis de grado, maestría, doctorado y posdoctorado. Ha dictado conferencias y cursos en distintas universidades del país y del extranjero. Es Docente investigadora Categoría I. Dirigió programas y proyectos de investigación entre los que se destaca el Programa de investigación «La clase escolar» (UBA). Es autora y coautora de artículos en revistas con referato y de libros, tales como: *Hacia una didáctica de lo grupal* (1993), *Las formaciones grupales en la enseñanza media* (2000) y *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas* (2016). Ha recibido numerosos premios y distinciones nacionales e internacionales, entre ellos la Distinción en Mérito de Destacada Trayectoria Profesional por parte de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria/Argentina en 2019 y el Diploma al Mérito otorgado por la Fundación Konex en 2016.

DIDÁCTICA, RECORRIDOS Y PORVENIR LECCIONES MAESTRAS

CÁTEDRA

Durante los años 2020 y 2021 atravesamos uno de los acontecimientos más impactantes de los últimos tiempos: la crisis pandémica por el virus SARS–CoV–2. En estos años, la humanidad quizás se reconoció en su naturaleza más profunda, en su desnudez de parámetros y estructuras para hacer frente a tamaña disrupción. Es en ese tiempo cuando se configura el deseo de compilar este libro: *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras.* Algo del orden vital nos impulsó y nos empujó a inventar esta ocasión de reunir cuatro escritos de importantes maestras y referentes del campo didáctico: Alicia Camilloni, Susana Celman, Gloria Edelstein y Marta Souto. Así fue que las invitamos a un nuevo recorrido —luego de 25 años— por dos de sus obras de referencia ineludible: *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (1996) y *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1998). Las lecciones que comparten en las páginas de este libro nos convocan y congregan a pensar innumerables hilos que configuran las buenas prácticas de la enseñanza, en tanto prácticas humanas deudoras de un tiempo histórico siempre dinámico, siempre frágil.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL